

G

LB
14.75
US
T45
2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC et son apport au développement
du français langue seconde chez des élèves haïtiens

Par

Véronique Telfort

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A)

Maîtrise en sciences de l'éducation

Aout 2013

© Telfort Véronique, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC et son apport au développement
du français langue seconde chez des élèves haïtiens

Véronique Telfort

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

<u>Louise Lafontaine</u>	Présidente du jury
<u>Godelieve Debeurme</u>	Directrice de recherche
<u>France Lacourse</u>	Autre membre du Jury

Mémoire accepté le 12 août 2013

L'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC et son apport au développement du français langue seconde chez des élèves haïtiens

Véronique Telfort

Résumé

Ce mémoire fait état de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC au service du développement de la communication orale en langue seconde (L2) auprès d'élèves et d'enseignants haïtiens. Réalisé dans le cadre de nos études de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, ce mémoire a permis de répondre à une question souvent traitée sommairement, en ce qui concerne la situation linguistique haïtienne : la communication orale en français, langue seconde. L'animation pédagogique, inspirée de l'approche communicative et de l'approche par compétence, s'est réalisée sous forme de situations d'apprentissage et de micro activités de pratique de l'oral en six étapes. Les données, collectées auprès des participants au moyen d'entrevues semi-dirigées et de présentations orales, permettent d'avancer que le dispositif, tel qu'élaboré, est favorable au développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens.

Mots clés : Apprentissage du vocabulaire en contexte, communication orale; langue seconde, TIC

SOMMAIRE

Ce mémoire fait état de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC au service du développement de la communication orale en langue seconde (L2). Réalisé dans le cadre de nos études de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, ce mémoire a permis de répondre à une question souvent traitée sommairement, en ce qui concerne la situation linguistique haïtienne : la communication orale en français, langue seconde.

En effet, l'autonomie en communication orale des apprenants en L2 dans des contextes plurilingues se révèle, de nos jours, un concept essentiel en didactique des langues (Camilleri, 2002 ; Toffoli, 2008). Ceci peut faire référence à la situation linguistique haïtienne où la communication orale est de plus en plus marquée par une absence progressive du français, première langue officielle du pays et langue seconde apprise à l'école. La plupart des écrits sur le sujet montrent que ce problème est lié à la situation sociopolitique et au contexte d'enseignement/apprentissage du français (St-Germain, 1997 ; Chaudenson, 2006 ; Joint, 2006). Cependant, peu d'études ont abordé la question sous l'angle des solutions (Gadet, 2003). Pourtant, l'apprentissage du vocabulaire en contexte, assisté par les TIC peut faciliter le développement de la communication orale en L2 (Tréville, 2000 ; Strike, 2002 ; Myers, 2004 ; Lu, 2008 ; Cavus et Ibrahim, 2009 ; Schuler, 2009).

Prenant appui sur ces écrits et sur la volonté de contribuer au développement de la communication orale en français langue seconde en Haïti en particulier ou dans l'espace caribéen en général, nous avons procédé à l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC. Nous avons

ensuite validé ce dispositif auprès d'un échantillon de 24 élèves et de quatre enseignants de français issus de quatre écoles congréganistes du nord du pays, pendant une période de huit semaines en été 2011.

L'objectif principal de cette étude quasi expérimentale était d'explorer l'apport du dispositif au développement de la communication orale en L2 des élèves haïtiens¹. Le dispositif est composé d'un guide d'apprentissage constitué de deux séries de situations d'apprentissage : a) la cuisine, b) les trucs et astuces, de capsules audio-vidéo et d'un manuel pour les élèves.

L'animation pédagogique, inspirée de l'approche communicative et de l'approche par compétence, s'est réalisée sous forme de situations d'apprentissage et de micro activités de pratique de l'oral en six étapes : a) découverte de la situation générale, b) découverte des activités communicatives, c) compréhension des actes de parole d) découverte des notions langagières utilisées, e) réinvestissement, f) appropriation des connaissances.

Les données ont été collectées de deux façons : par entrevue et par observation. Les données textuelles ont été traitées et analysées par l'analyse thématique et les données issues des grilles d'observation ont été traitées et analysées par l'analyse statistique. Selon les résultats, le dispositif incarne l'innovation pédagogique et peut, d'une part, favoriser chez l'apprenant la motivation, la compréhension orale, l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'enrichissement du vocabulaire, le réinvestissement du vocabulaire dans des situations de communication orale; d'autre part, stimuler les enseignants à l'ouverture aux TIC dans leurs pratiques d'enseignement. Au terme de la présente

¹L'utilisation du masculin dans le texte a pour but d'alléger le texte. Les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

étude, nous pouvons affirmer que nous avons répondu à la question spécifique de recherche à savoir : quel est l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC au développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale? Également, nous avons atteint, bien que partiellement, nos objectifs de recherche, ce qui peut être considéré comme un apport positif au développement de la communication orale des apprenants. Dans ce même ordre, considérant que notre étude n'est qu'une contribution à ce long processus d'amélioration de la qualité de l'oral en français langue seconde en Haïti, notre principale recommandation serait que le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) accorde plus d'importance à la situation linguistique dans ce pays, en révisant les méthodes d'enseignement des langues, particulièrement celles du français, en établissant dans les écoles l'accès à l'utilisation des TIC et en incluant dans la formation initiale des enseignants des cours de base en exploitation des TIC en classe de langue.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ACRONYMES	13
DÉDICACE	14
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE-LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. CONTEXTE	21
1.1 La situation du français en Haïti	22
1.1.1 L'historique et le statut du français en Haïti	22
1.1.2 L'importance sociale du français en Haïti	23
1.1.3 La qualité du français parlé en Haïti.....	24
1.2 Les facteurs influençant la situation du français en Haïti.....	27
1.2.1 L'intégration du créole à l'école	28
1.2.2 Les méthodes et le matériel utilisés en apprentissage du français en Haïti	
28	
1.2.3 L'influence du créole, de l'anglais et de l'espagnol.....	30
1.2.4 La qualification des enseignants.....	32
1.3 Les conséquences liées à la situation du français en Haïti	34
1.3.1 La diglossie	34
1.3.2 La désorganisation dans le système scolaire actuel.....	35
1.4 Le problème spécifique de la recherche	36
DEUXIÈME CHAPITRE-LE CADRE CONCEPTUEL	38
1. LA DÉFINITION D'UNE LANGUE SECONDE	38
2. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE	39

2.1	La motivation	40
2.2	L'acquisition	41
2.3	La performance	41
3.	LA DISTINCTION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT	42
3.1	Les compétences langagières en apprentissage de l'oral en langue seconde .	42
3.2	Le vocabulaire en contexte et l'apprentissage de l'oral en langue seconde ...	44
3.3	Le concept de contexte	45
3.3.1	La dimension communicative	46
3.3.2	La dimension textuelle	46
3.3.3	La dimension linguistique	47
3.4	L'écoute	47
3.5	La compréhension orale	48
3.6	La structure d'une situation d'apprentissage du vocabulaire en L2	48
3.7	Les méthodes d'apprentissage du vocabulaire	53
3.8	L'enrichissement du vocabulaire	56
3.8.1	L'utilisation du mot juste	57
3.8.2	La cohérence dans le discours	57
3.9	La question spécifique de la recherche	58
3.10	Les objectifs de la recherche	58
	TROISIÈME CHAPITRE-LA MÉTHODOLOGIE	60
1.	LE TYPE DE RECHERCHE	60
2.	LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	61
3.	LE MILIEU DE L'ÉTUDE	62
4.	LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION	63
4.1	L'élaboration du matériel d'expérimentation	63
4.2	La description du matériel d'expérimentation	65
5.	LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	67
5.1	La prise de contact avec le milieu et la communication avec les participants	67
5.2	L'animation des activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte	68
5.2.1	Les activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte	69
5.2.2	L'appropriation des connaissances	69
5.2.3	L'évaluation des apprentissages	70
5.3	La collecte de données	70
6.	LES MÉTHODES ET LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	70

6.1	Les méthodes de collecte de données	70
6.1.1	L'entrevue	71
6.1.2	L'observation	71
6.2	Les outils de collecte de données	72
6.2.1	L'entrevue semi-dirigée	72
6.2.2	Les présentations orales	73
7.	LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES	74
7.1	La démarche de traitement et d'analyse des données textuelles	75
7.2	Le traitement et l'analyse des données textuelles	75
7.3	La démarche de traitement et d'analyse des données d'observation	77
8.	LE RESPECT DES PRINCIPES ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE	78

QUATRIÈME CHAPITRE-LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES..... 79

1.	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES	79
1.1	Perception de l'expérience	80
1.1.1	Perception des élèves sur l'expérience	80
1.1.2	Perception des enseignants sur l'expérience	82
1.2	Compréhension orale du contenu des vidéos.....	83
1.3	Apprentissage du vocabulaire	86
1.4	Réinvestissement du vocabulaire	88
1.4.1	Contenu des présentations personnelles réalisées par les élèves.....	89
1.4.2	Contenu des trucs et astuces réalisés par les élèves	90
1.5	Pertinence du contenu.....	91
1.5.1	Perception des élèves sur l'intérêt du choix des thèmes	92
1.5.2	Perceptions des élèves sur l'intérêt du choix des vidéos	94
1.5.3	Perception des enseignants sur la pertinence du contenu	95
1.6	Pertinence de la méthode	96
1.6.1	Perception des élèves sur la pertinence de la méthode	97
1.6.2	Perception des enseignants sur la pertinence de la méthode.....	98
1.7	Utilité des TIC.....	99
1.7.1	Perception des élèves sur l'utilité des TIC en apprentissage du vocabulaire en contexte	99
1.7.2	Perception de l'utilité des TIC par les enseignants	102
2	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES D'OBSERVATION	104

CINQUIÈME CHAPITRE-INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	107
1. DISCUSSION DES DONNÉES TEXTUELLES.....	107
1.1 La perception de l'expérience.....	108
1.2 La compréhension orale du contenu des vidéos	110
1.3 L'apprentissage du vocabulaire	110
1.4 Le réinvestissement du vocabulaire	111
1.5 La pertinence du contenu.....	111
1.6 La pertinence de la méthode.....	112
1.7 L'utilité des TIC.....	112
2. DISCUSSION DES DONNÉES D'OBSERVATION	113
2.1 Utilisation du mot juste	113
2.2 Cohérence dans le discours.....	115
3. LES RETOMBÉES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE	116
CONCLUSION	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	122
ANNEXE A-LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL	129
ANNEXE B-LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNES MAJEURES	135
ANNEXE C-GRILLE D'OBSERVATION DES PRÉSENTATIONS ORALES 139	
ANNEXE D-GUIDE D'ENTREVUE ÉLÈVE	141
ANNEXE E-GUIDE D'ENTREVUE ENSEIGNANT	145
ANNEXE F-GRILLE D'ANALYSE	148
ANNEXE G-ATTESTATION DE CONFORMITÉ	149
ANNEXE H-COLLECTE DE VIDÉOS	150

ANNEXE I-PERCEPTION DES ÉLÈVES SUR LA PERTINENCE DE LA MÉTHODE	151
ANNEXE J-ARBRE THÉMATIQUE	154
ANNEXE K-GUIDE D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CONTEXTE SOUTENU PAR LES TIC	155
ANNEXE L-MANUEL D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CONTEXTE SOUTENU PAR LES TIC	156

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résultat de la session haïtienne de juin 2009.....	33
Tableau 2 Exemples d'explication complète	84
Tableau 3 Exemples d'explication moyenne.....	85
Tableau 4 Vocabulaire nouveau	87
Tableau 5 Perception d'un meilleur apprentissage	101
Tableau 6 Perception d'une amélioration de la communication orale	102
Tableau 7 Utilisation du mot juste.....	105
Tableau 8 Cohérence du discours	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les composantes de la compétence langagière selon Bachman(1990)-----	43
Figure 2 . Structure d'une situation d'apprentissage en communication orale en L2 -	52
Figure 3: Bénéfices perçus par des élèves et des enseignants de l'apprentissage du vocabulaire en contexte -----	104

LISTE DES ACRONYMES

AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BIE	Bureau international de l'éducation
CIEP	Centre International d'études pédagogiques
EFACAP	Élaboration du concept-école fondamental d'application centre d'appui pédagogique
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
L2	Langue seconde
MENPF	Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle
MENJS	Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et du sport
OIF	Organisation internationale de la Francophonie.
OQLF	Office québécois de la langue française
PNEF	Plan national d'éducation et de formation
TCF	Test de connaissance du français
TEH	Télé-enseignement en Haïti
TF1	Télévision française 1
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UASD	Université autonome de Santo Domingo
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

DÉDICACE

À ma feu mère, Suzanne Régis, un exemple de persévérance et de courage

À soeur Lumène Chérestal qui a cru en mes percées intellectuelles dès l'enfance

À mon époux Norland Patrik Ossaketo et mon fils Richel Norland Ossaketo

À ma famille et mes amis

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le résultat d'un long temps de persévérance et de patience. Sa réalisation ne serait rendue possible sans l'aide de Dieu, le créateur et l'initiateur de toute chose et aussi sans le soutien de certaines personnes.

Ainsi, je tiens premièrement à remercier ma directrice de recherche, la professeure Godelieve Debeurme pour son encadrement rigoureux et professionnel. Sa rigueur, son professionnalisme, ses lectures critiques et surtout sa patience ont guidé pas à pas la finalisation du présent mémoire. Je tiens à lui témoigner fortement ma gratitude.

Deuxièmement, mes remerciements s'en vont à l'Université de Sherbrooke qui, à plusieurs moments de mon parcours, a soutenu financièrement des projets issus du mémoire ; mes remerciements s'en vont également au centre de recherche CRIRES de l'Université de Laval pour avoir subventionné en partie, ma participation au 13^{ème} congrès mondial des enseignants de français qui se déroulait à Durban en Afrique du Sud. Par la même occasion, je veux remercier le gouvernement de l'État haïtien, en l'occurrence la Primature, pour son support financier pendant ma formation.

Troisièmement, je tiens à remercier la direction des quatre écoles du nord : le collège Notre dame du perpétuel secours, le collège Saint Joseph des frères de l'instruction chrétienne, le collège Régina Assumpta et le collège Saint François Xavier qui ont facilité la réalisation de l'étude. En fait, pendant mon passage dans ces écoles, j'ai été chaleureusement accueillie et encadrée. Sincèrement, je dis un gros merci à toutes les équipes de direction, à tous les élèves et à tous les enseignants qui ont participé à la réalisation de ce projet.

Quatrièmement, je veux remercier tous les membres du Jury pour leur évaluation pertinente du présent mémoire. J'en profite également pour remercier tous mes amis, mes collègues étudiants, mes compatriotes qui de près ou de loin m'ont encouragé à arriver jusqu'à la finalisation de ce mémoire.

Enfin, mes remerciements s'en vont à mes proches, particulièrement mon père, Rodrigue Obert Telfort, mes frères, Férère Telfort, Solfils Telfort et Théophile Augustin ; mes belles sœurs Yolène Fleurimond, Jencia Obéi et Savannah Gary ; mes neveux et nièces, Fleury Doertley Telfort, Fleury Hasla Telfort, Fleury Haltana Telfort, Jenny Flore Augustin, Edwin Augustin et Jeny Laure Dégervil pour leur amour et leur soutien moral constant, mon époux Norland Patrick Ossaketo et mon fils Richel Norland Ossaketo, pour leur attention de tous les jours. Également, j'ai une pensée spéciale pour Isabelle Huard, les professeures France Lacourse et Joséphine Mukamurera, pour avoir contribué à mon intégration à la Faculté d'éducation.

INTRODUCTION

La situation linguistique haïtienne fait l'objet de beaucoup de réflexions depuis des décennies. La majorité des écrits sur le sujet porte en général sur l'impact de l'application de la réforme Bernard de 1979 sur le système scolaire et l'enjeu du bilinguisme français-créole (St- Germain, 1997; Joint, 2004, Chaudenson, 2006; Joint, 2006 et Bureau International de l'Éducation (BIE), 2007), sur l'enjeu du plurilinguisme (Taglioni, 2000; Torterat, 2005), sur la possibilité de l'applicabilité d'une pédagogie convergente, basée sur le créole, en enseignement du français (Gauvain et Mimy, 2006; Cothière-Robert, 2007; Constant, 2007; Organisation internationale de la Francophonie (OIF), 2010), ainsi que sur l'encadrement des enseignants de français (Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 1997).

Ces écrits constituent, pour la plupart, la source mère de nombreuses actions qui ont vu le jour sous forme de recommandations pédagogiques ou sous forme de programmes conjoints avec le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENPF) pour une amélioration du système éducatif en général et de la situation linguistique en particulier. Ainsi, nous pouvons citer : a) l'organisation de la formation initiale des maîtres selon le plan national d'éducation et de formation (PNEF), b) l'élaboration du concept-école fondamental d'application centre d'appui pédagogique (EFACAP), c) le programme d'appui à l'éducation haïtienne qui soutient actuellement la formation en didactique des langues à l'école normale supérieure et à la faculté de linguistique appliquée, d) le projet d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation établie par le MENPF dans quatre départements du pays (Sud, Nord, Centre, Grande-Anse), e) le programme-cadre en enseignement du français, intitulé : programme "classes à français renforcé, formateur de formateurs", suite à une convention signée en mai 1997 avec le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports (MENJS) .

Cependant, la situation n'a pas changé depuis des décennies. Bien que la langue française soit la première langue officielle du pays et continue d'être, à l'échelle sociale, la langue de promotion, la langue de distinction, le nombre de francophones demeure une minorité en Haïti, soit 12 % en 2010 (Organisation internationale de la francophonie, 2010). En fait, il demeure que le français n'est pas une langue parlée en Haïti au même rythme que le créole, que les conditions d'enseignement/apprentissage ne favorisent pas non plus le développement de la communication orale en français, langue seconde des élèves haïtiens issus majoritairement du milieu créolophone. Compte tenu de cette situation, nous nous demandons si la question linguistique ne devrait pas être une priorité de l'État en dépit de la situation actuelle du pays.

En effet, le puissant séisme qui a frappé Haïti en janvier 2010 et les conséquences qui en découlent ont aggravé la situation chaotique que connaît le pays depuis des décennies. La priorité est maintenant de reconstruire le pays, certes, mais il sied de dire que cette reconstruction qui ne sera effective sans moyens financiers ne le sera non plus sans la contribution de jeunes haïtiens bien formés à différents niveaux et capables également de communiquer à l'écrit et à l'oral en français, la première langue officielle du pays. Cette situation, telle que présentée, nous met en face d'un tas de questions, telles : quelle école pour Haïti maintenant? Comment améliorer l'équilibre dans la communication orale en français? Quelles sont les priorités linguistiques à envisager dans cette quête d'amélioration de la qualité de la langue? Quelles modalités linguistiques à mettre en place? Et comment faire pour que cette démarche d'amélioration de la situation linguistique soit rentable pour le développement socioéconomique du pays?

Il serait ambitieux de notre part de vouloir répondre à toutes ces questions, mais dans le même temps, nous pensons qu'il est possible de contribuer aux efforts qui se font dans le champ linguistique pour une amélioration de la qualité de la

langue, particulièrement pour une augmentation de la qualité de la communication orale en français langue seconde en Haïti. En fait, bien que ce ne soit pas une priorité pour Haïti actuellement, nous partons de l'idée que le développement de la communication orale en français se révèle jusqu'à preuve du contraire, un moyen de promotion sociale des jeunes haïtiens (Joint, 2006). Mais aussi, selon nos réflexions, un moyen de survie pour la Francophonie dans ce pays qui le bureau régional des Caraïbes.

Ce développement de la communication orale, dont nous parlons, passe en partie par l'enrichissement du vocabulaire. En effet, selon plusieurs écrits (Tréville et Duquette, 1996; Tréville 2000; Plaquette, 2006), le vocabulaire jouit d'une grande importance en apprentissage d'une langue seconde, mais doit être appris en contexte afin de faciliter la compréhension de la langue (Myers, 2004). Cet apprentissage en contexte peut être facilité par les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui constituent de nos jours un soutien évident en enseignement-apprentissage d'une langue seconde (Desmarais, 1998; Lu, 2008; Cavus et Ibrahim, 2009; Schuler, 2009).

En nous appuyant sur ces écrits, nous avons supposé que, pour un pays comme Haïti, le développement de la communication orale en français peut passer par l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC. Ainsi, la présente recherche, effectuée dans le cadre de notre mémoire de fin d'études à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, a voulu explorer l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en français des élèves haïtiens. Elle est inscrite dans une démarche quasi expérimentale.

L'expérimentation s'est réalisée au moyen d'un dispositif élaboré pour les besoins de l'étude et qui s'avère le fruit d'une démarche scientifique. Le dispositif est composé d'un guide d'apprentissage constitué de deux séries de situations

d'apprentissage : a) la cuisine, b) les trucs et astuces, de capsules audio-vidéo et d'un manuel pour les élèves. Il a été validé pendant huit semaines (mai à juin 2011) auprès de 24 élèves et de quatre enseignants de français.

L'animation pédagogique, fidèle à l'approche communicative et par compétence s'est déroulée sous forme de situations d'apprentissage et de micro-activités de pratique de l'oral en six étapes : a) découverte de la situation générale, b) découverte des activités communicatives, c) compréhension des actes de parole; d) découverte des notions langagières utilisées, e) réinvestissement, f) appropriation des connaissances.

Les données ont été collectées de deux façons : entrevue semi-dirigée et observation. Les données textuelles ont été traitées et analysées par l'analyse thématique et les données issues des grilles d'observation ont été traitées et analysées par l'analyse statistique. Les résultats tendent à démontrer un effet favorable du dispositif sur la communication orale des apprenants en L2.

Le présent mémoire comprend cinq chapitres. Le premier chapitre parle du contexte de la situation du français en Haïti et permet de situer le problème spécifique abordé par la recherche, à savoir le développement de la communication orale en français, langue seconde. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel dans lequel sont développés les concepts clés, et sont déterminés la question, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre explique la démarche méthodologique de la recherche, soit le déroulement de l'expérimentation, le matériel didactique, les outils et les méthodes de collecte de données. Le quatrième chapitre expose la présentation et l'analyse des données recueillies. Le cinquième chapitre interprète et discute les données recueillies en tenant compte des retombées et des limites de la recherche. Nous terminons le mémoire par une brève conclusion.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. CONTEXTE

En Haïti, la communication orale est marquée par une absence progressive du français, première langue officielle du pays et langue seconde apprise à l'école. Cette situation linguistique est en général défavorable à la survie de la langue française dans ce pays, mais particulièrement à la réussite scolaire de la majorité des élèves haïtiens qui, ne parlant pas ou n'écrivant pas convenablement français, ont de la difficulté à réussir aux examens officiels qui se font en majeure partie en français écrit. Le pourcentage de réussite aux examens officiels de fin d'études classiques (Bac1 et Bac 2) de 23,42 % pour l'année académique 2008-2009 et de 37,08 % pour l'année académique 2011-2012 peuvent servir d'indicateur du faible taux de réussite scolaire des élèves haïtiens.

Cette situation, telle que présentée a également un grand impact sur le développement socio-économique du pays en général et sur les relations qu'il établit avec la communauté internationale en particulier. En fait, la maîtrise du français facilite non seulement la promotion sociale en Haïti (Joint, 2006), mais aussi l'intégration sociale et économique des Haïtiens qui vivent en milieu francophone étranger, comme le Québec (plus de 55 000), la France (30 000) ou autres pour des raisons d'études ou d'immigration. Alors quelle est la situation du français en Haïti? À quoi cette situation est-elle attribuable? Serait-ce lié à l'influence du créole, de l'anglais ou de l'espagnol? Quelles sont les conséquences de cette situation sur la qualité de la langue en général et sur le système scolaire en particulier?

1.1 La situation du français en Haïti

Le débat sur la situation du français en Haïti est intimement lié à la situation du système éducatif et particulièrement à l'évolution historique, socio-économique et politique du pays depuis des décennies, soit à peu près depuis 1986 à nos jours (Chaudenson, 2006). En fait, si l'acquisition d'une langue seconde exige des infrastructures matérielles, des ressources pédagogiques adéquates et un environnement propice à l'apprentissage, tel que conseillé par Desmarais (1998), ce n'est pas souvent le cas pour l'enseignement/apprentissage du français langue seconde dans les écoles haïtiennes où ces exigences sont loin d'être comblées. Les paragraphes suivants permettent de souligner cette situation en commençant par l'historique du français en Haïti.

1.1.1 *L'historique et le statut du français en Haïti*

Haïti, pays d'une superficie de 27750 km² et d'une population, actuellement, d'environ dix millions d'habitants (10 000 000) est un état membre de la Francophonie parce qu'il fait partie de la population mondiale qui utilise partiellement ou complètement le français comme moyen de communication dans sa vie de chaque jour (Taglioni, 2000; Joint, 2004). Haïti a hérité la langue française de la longue période de colonisation française allant de 1625 à 1803 (Chaudenson, 1979; Théodat, 2004). Cela fait maintenant plus de deux siècles.

Selon Pompilus (dans St-Germain, 1988), le français, considéré comme une possession du patrimoine national, était utilisé sans aucun statut officiel dans toutes les fonctions publiques du pays jusqu'en 1918. Il est donc reconnu officiel, par la constitution de cette même année, trois ans après l'occupation américaine, par crainte de son éventuel remplacement par l'anglais. Depuis, il a été le seul médium

d'enseignement jusqu'à la réforme Bernard de 1979 où il est devenu en même temps langue seconde et langue d'enseignement.

Selon la réforme Bernard, l'objectif général poursuivi par l'enseignement du français à l'école fondamentale est de rendre l'élève capable de communiquer de façon efficace avec autrui par le biais du français oral et du français écrit (curriculum de l'école fondamentale, p.20). Dans cette optique, en première année, la priorité est accordée au français oral. L'introduction au français écrit se fait en deuxième année. Au premier cycle fondamental (1^{re} à 4^e année), le temps alloué à l'enseignement du français est de 752 heures. Au deuxième cycle, le français est langue d'enseignement (5^e et 6^e années). Au troisième cycle fondamental (7^e, 8^e, 9^e année) qui regroupe les élèves de 13 à 15 ans, la priorité est accordée à la communication française, selon le Bureau international de l'éducation (BIE, 2007).

Cependant, le français demeure la langue d'une minorité, d'une élite soit 12 % de francophones à travers tout le territoire (OIF, 2010), mais en même temps la langue la plus importante dans le contexte haïtien par rapport au créole qui est parlé par la grande majorité des Haïtiens à environ 88 %. Avant de présenter les causes et les conséquences de différents ordres pour cette minorité de francophones, nous allons dans les paragraphes suivants aborder brièvement l'importance sociale et la qualité du français parlé dans ce pays.

1.1.2 L'importance sociale du français en Haïti

En Haïti, la capacité de s'exprimer correctement en français oral ou écrit s'apparente à une instruction de qualité, à la possibilité d'être socialement sélectionné.

Dans le contexte d'Haïti, le français est une langue de sélection sociale. Sa maîtrise est synonyme de réussite sociale. Ainsi, il est considéré comme le principal objectif de l'enseignement. On le confond avec la maîtrise du savoir. (Joint, 2006, p.139)

Bien qu'il soit parlé par une infime partie des Haïtiens, le français est en général aimé de toute la population haïtienne qui éprouve une grande joie en écoutant un locuteur francophone (Chaudenson, 2006). Certaines catégories d'écoles, comme les écoles congréganistes par exemple, qui continuent de prioriser le français comme langue d'enseignement, le font dans l'idée de conduire les élèves à se tailler une place de choix dans la société. « Cette pratique est un fait de pragmatisme, c'est-à dire, l'élève doit maîtriser le français pour conserver ou accéder à un statut social » (Joint, 2006, p.140). Cette importance attachée au français et son impact nous stimulent davantage à nous interroger sur la qualité du français parlé en Haïti.

1.1.3 La qualité du français parlé en Haïti

La plupart des études sur la question linguistique en Haïti analysent en général les causes liées à la situation linguistique. Peu de recherches ont abordé profondément la question de la qualité du français parlé dans ce pays. Mais, notre connaissance du terrain, liée à notre carrière enseignante, nous permet d'avancer dans les paragraphes suivants quelques caractéristiques du français parlé en Haïti.

Ainsi, il s'agit d'un français standard, qui s'approche de celui parlé en France avec une différence dans l'articulation et la prononciation de certaines consonnes ou voyelles. Selon Gadet (2003), ce type de français rentre dans le cadre d'une variation "diatopique", c'est-à-dire un oral qui varie selon la région.

Le français parlé en Haïti est un français qui fait usage excessif des termes vagues, tels : chose, faire, dire, beaucoup, etc., et qui fait parfois place à un mélange

de deux codes dans un même contexte, une même phrase. Ce mode de communication est connu sous le nom d'alternance codique, commutation de code ou "*code switching* " (Gumperz, 1989; Castellotti et Moore, 1999).

En fait, le locuteur francophone haïtien alterne souvent à l'intérieur d'une même phrase le français et le créole ou l'anglais dans sa prise de parole par faute de trouver le mot juste en français, ou volontairement. Prenons l'exemple suivant : "Ce matin je t'ai appelé, *men ou pa te la*". La phrase complète en français est : ce matin je t'ai téléphoné, mais tu n'y étais pas. Selon Gumperz (1989), ce comportement linguistique se manifeste

lorsque des locuteurs maîtrisent et emploient régulièrement deux ou plusieurs modes discursifs, et continuent à le faire pendant de longues périodes, chaque mode finira par être associé aux activités ou aux caractères sociaux des locuteurs. (p. 82)

Le français parlé en Haïti est vigilant à l'emploi strict des règles grammaticales, à la bonne diction (Numa, 2006). Par exemple, un locuteur veillera toujours à ne pas dire "*ji*" du créole pour jus ou "*pè*" du créole pour peur ou "*lalin*" du créole pour la lune. Pourtant selon Plaquette (2006) : « La pratique de l'oral ne se réduit pas au bon usage du domaine linguistique » (p. 15). Également, on peut observer lors des échanges conversationnels d'interlocuteurs haïtiens, d'autres variations de type syntaxique, lexical, phonétique, que les linguistes appellent interférence.

L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. (Mackey, 1976, p.414)

Selon Brou-Diallo (2005), l'interférence peut être syntaxique (j'*ai* allé pour je suis allé); lexicale (donne-moi ton *e-mail* pour donne - moi ton courrier électronique);

phonétique (je suis *veni* pour je suis venu). Dans le discours haïtien, on retrouve les trois types d'interférence selon le niveau de français du locuteur. En Haïti, l'interférence phonétique entre le français et le créole est souvent associé à un problème de diction ou "bouche surette" dû dans certains cas au retard de scolarisation (Numa, 2006). Ceci entraîne la peur de parler le français en public chez certains locuteurs par crainte de commettre des erreurs à l'oral et se faire ridiculiser par la suite.

Avant de mettre fin à cette description du français parlé en Haïti, nous ajoutons l'inégalité entre la production orale et la production écrite en français des élèves haïtiens; en général, ceux-ci produisent mieux à l'écrit qu'à l'oral. Ce phénomène s'explique, selon Innocent (2007), par le fait que le français ne s'apprend pas à l'école « comme instrument de communication et d'échanges en contexte francophone » (p. 10), mais comme outil de réussite aux examens officiels qui ne se font qu'à l'écrit. Pourtant, c'est un français qui s'apprend pour la plupart dans des établissements scolaires appelés couramment en Haïti "grandes écoles" où le français est la seule langue d'enseignement.

Comme matière principale, malgré la nouveauté de la réforme de 1979 qui exige l'enseignement du créole à côté du français, les élèves des écoles congréganistes [...] suivent 7 à 8 heures de français par semaine contre une heure de créole. Pourtant, ce long et intense apprentissage ne permet pas à la majorité des élèves de maîtriser le français à la fin des études secondaires. (Joint, 2006, p.139)

Les écoles congréganistes sont des écoles catholiques. La présence des écoles catholiques en Haïti, selon Joint (2006), remonte à la signature du concordat entre le Vatican et l'État haïtien en 1860. D'après ce concordat, les congrégations religieuses étaient chargées de faciliter l'accès à l'éducation à travers tout le pays. Selon qu'elles soient subventionnées par l'État ou non, administrées par une congrégation religieuse, les écoles catholiques peuvent être publiques ou privées. En Haïti, les écoles congréganistes présentent en général les mêmes caractéristiques (présence

d'infrastructures matérielles et électroniques, rigueur et discipline au travail) et se retrouvent à travers tout le pays. En effet, Haïti compte dix départements géographiques et dans les principales villes de chaque département, sont situées deux à dix écoles congréganistes dirigées par différentes congrégations religieuses. Certaines de ces écoles offrent une formation primaire et secondaire. La formation primaire est en général subventionnée par l'état, ce qui permet de scolariser un bon nombre d'enfants. La formation secondaire est privée et se maintient aux frais des parents capables de déboursier les frais scolaires.

La présentation de la qualité du français parlé en Haïti sous-entend que le contexte d'enseignement/apprentissage n'est pas facile et non plus favorable à l'augmentation du nombre de francophones dans le pays et ceci quelque soit le type d'école. Maintenant comme annoncé précédemment, nous allons énoncer les principales causes relatives à cette situation.

1.2 Les facteurs influençant la situation du français en Haïti

L'état du français en Haïti est en général lié à la situation du système éducatif qui ne réunit pas toutes les infrastructures nécessaires pour l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde comme dit précédemment. Mais les principales causes évoquées par certains auteurs (St-Germain, 1988; St-Germain, 1997, Chaudenson, 2006 et Joint, 2006) à ce propos sont l'opposition à l'intégration du créole à l'école, la qualité des méthodes et du matériel d'enseignement utilisés, l'influence des autres langues et la qualification des enseignants. Dans les paragraphes suivants, nous allons présenter brièvement ces causes ayant une influence.

1.2.1 L'intégration du créole à l'école

Le créole, langue maternelle de la majorité des Haïtiens, est devenu la deuxième langue officielle du pays par la constitution de 1987. Il a été introduit à l'école comme langue d'enseignement par la réforme scolaire de 1979 du ministre Bernard. L'intégration du créole à l'école, comme médium d'enseignement à côté du français, avait pour objectif premier de faciliter l'intégration scolaire et sociale de la grande majorité des enfants haïtiens créolophones à la naissance (Chaudenson, 2006). Selon une version du discours du 20 mai 1979 du ministre Bernard (dans Joint 2006, p.117), « cette décision d'utiliser le créole, la langue maternelle du jeune haïtien, dans les cycles d'enseignement, repose sur la prise de conscience de la non-fonctionnalité du français comme première langue ». Cette transformation du système éducatif incluant l'intégration du créole à l'école, comme médium éducatif, avait également pour objectif « un bilinguisme fonctionnel qui devrait être atteint au 2^e cycle de l'enseignement fondamental » (St-Germain, 1988, p.195). Selon Corbeil (1978), « le bilinguisme est fonctionnel lorsque la connaissance d'une langue étrangère est liée à l'exercice de certaines fonctions bien identifiées pour des motifs connus et légitimes... » (p.59).

Mais selon Chaudenson (2006), l'idée de la réforme d'intégrer le créole à l'école comme langue d'enseignement à côté du français n'a pas été comprise comme prévu. Au contraire, cela a entraîné bien des conséquences dont il sera question plus loin.

1.2.2 Les méthodes et le matériel utilisés en apprentissage du français en Haïti

Selon le programme détaillé de l'école fondamentale, l'acquisition du français oral est basée sur l'aptitude à communiquer aisément et de façon naturelle ses intentions de situations de la vie quotidienne. De ce fait, l'approche communicative

orientée vers des spécificités du milieu éducatif² est préconisée. Pour ce qui a trait à l'enseignement du français écrit, les compétences visées étant la compréhension de textes écrits, les techniques de l'expression écrite, la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire, c'est la méthode structuro-globale qui est privilégiée. (Curriculum de l'école fondamentale, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2005, p.20). Mais, il arrive que ces méthodes ne soient pas appliquées convenablement. Beaucoup d'enseignants se réfèrent aux méthodes traditionnelles ou au créole pour enseigner le français.

Le recours à la langue maternelle par les enseignants est relativement très évident; certains enseignants l'utilisent quasiment à quarante pour cent (40 %); d'autres à trente pour cent (30 %); enfin, une autre catégorie l'utilise à (10 %). Ce qui pourtant dans certains cas n'était pas obligatoire. (Numa, 2006, p.40).

Selon Cothière-Robert (2007), « du point de vue méthodologique, les pratiques se multiplient et bon nombre d'entre elles semblent ne pas concourir à l'amélioration des compétences communicatives des élèves dans la langue cible » (p.153). Par exemple, dans certaines écoles, des méthodes contraignantes sont utilisées pour pousser les élèves à s'exprimer en français : « Pour imposer le français comme langue exclusive, certaines écoles ont appliqué le jeu des jetons »³ (Joint, 2006, p.139). Dans le même temps, l'absence de matériel didactique adéquat dans l'enseignement-apprentissage du français demeure un obstacle non négligeable. Un constat qui est appuyé par les propos de Numa (2006), selon qui, en enseignement du français « il y a une carence considérable des matériels didactiques » (p.40).

Ce contexte d'enseignement/apprentissage est défavorable à la maîtrise du français parlé en Haïti, puisque la pratique de l'oral y demeure le parent pauvre ; alors

² Selon les finalités de l'éducation haïtienne, l'école haïtienne constitue un facteur d'intégration et vise de ce fait à réconcilier le jeune Haïtien avec son environnement culturel, social et économique (Curriculum de l'école fondamentale, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2005, p.IV)

³ Petite pièce de bois remis en signe de punition à l'élève qui est attrapé en train de parler créole en classe ou sur la cour de récréation.

que selon Vigner (2009), la capacité de mener une conversation en langue seconde passe par l'acquisition de « codes conversationnels en usage dans la langue qui s'acquièrent par la pratique au quotidien au contact des locuteurs de son groupe familial ou social de référence » (p.29). Mais qui sont ces locuteurs de référence? Peut-on dire que le discours oral produit par ces locuteurs permet d'acquérir des codes conversationnels en usage uniquement dans la langue française? Quelle est l'influence des autres langues sur la qualité du français parlé en Haïti?

1.2.3 L'influence du créole, de l'anglais et de l'espagnol

Précédemment, nous avons vu que la qualité du français parlé en Haïti est teintée de modes de communication connus sous le nom d'interférence ou d'alternance codique selon les linguistes. Ces changements, très fréquents dans la conversation des Haïtiens, s'expliquent par une cohabitation du français avec le créole, l'anglais et l'espagnol. Cette situation, loin d'être enrichissante pour la vie du français en Haïti, s'annonce au contraire très menaçante. Les paragraphes suivants en disent plus.

D'abord, pour ce qui est du créole, demander à la majorité des élèves haïtiens de s'exprimer en français leur est maintenant une contrainte. Pour les inciter à s'exprimer en français, certains enseignants tendent à dévaloriser le créole ou à négliger l'élève qui le parle. « Parfois certains enseignants disent à leurs élèves : "Parlez en français ou taisez-vous" ou encore, "vous n'avez pas honte de parler créole?" » (Joint, 2006, 139).

En fait, depuis sa reconnaissance comme deuxième langue officielle du pays par la constitution de 1987, le créole intègre tous les lieux où jusque-là, seul le français était autorisé (l'administration, l'enseignement, les médias, les loisirs, l'église, la politique, etc.) ; ceci a davantage renchéri la culture créolophone en Haïti.

Et, pendant que communiquer en français paraît contraignant, malgré de longues heures d'études en français dans certaines écoles (Joint, 2006), communiquer en créole, loin d'être une habitude, incarne la vraie identité commune du peuple haïtien, la voie par laquelle instruits et analphabètes, riches et pauvres se reconnaissent comme compatriotes (Pompilus, 1973).

Quant à l'anglais, il est enseigné à partir du troisième cycle de l'école fondamentale comme langue étrangère. Mais son influence sur la maîtrise du français oral est liée, d'une part, au fait qu'Haïti est situé à proximité des États-Unis. Cette situation géographique l'expose à une diversité culturelle reconnue typique aux pays de la zone caraïbe. C'est déjà ce que précise Dahlet (2000) : « La diversité linguistique et culturelle est une caractéristique essentielle de la Caraïbe actuelle [...] ». D'autre part, à cause de la précarité de la situation économique, de l'instabilité politique qui sévit dans le pays, les Haïtiens ne cessent de se rendre massivement aux États-Unis à la recherche d'un mieux être. Ceux-là qui visitent les leurs de temps en temps, emportent avec eux une avalanche de mots anglais qui viennent transformer le vocabulaire de la jeunesse haïtienne surtout.

Également, l'influence du milieu anglo-américain passe par l'entrée massive des médias américains par la télédiffusion dans le pays. Cette situation est grandement défavorable à une véritable implantation d'une culture francophone dans le pays tenant compte de la distance géographique avec la France, ainsi que du faible pourcentage des échanges économiques d'Haïti avec les autres pays francophones. C'est ce que Taglioni (2000) affirme d'ailleurs :

Les échanges économiques d'Haïti avec les pays francophones représentent moins de 10 % du volume total. Ces échanges se font majoritairement avec les États-Unis qui occupent progressivement le terrain et notamment celui du culturel. Malgré une bonne implantation de la presse francophone, la domination des médias américains télévisés par satellites évince TV5. Son taux de pénétration est limité en Haïti par le faible niveau d'équipement en postes de télévision dans le pays. (p.7)

L'espagnol pour sa part, est enseigné au même titre que l'anglais, comme langue étrangère à partir du troisième cycle de l'école fondamentale. Son influence sur la communication orale en français remonte au fait que Haïti partage le territoire de l'île avec la République dominicaine dont la seule langue officielle est l'espagnol et qui, sur le plan social et économique, est plus développée que Haïti. De ce fait, compte tenu de la situation précaire du pays, beaucoup d'Haïtiens vivant dans des conditions difficiles y cherchent un gagne-pain en s'y rendant facilement par voie terrestre. Également, à cause du manque d'infrastructures du système éducatif beaucoup de jeunes Haïtiens de la classe moyenne ou boursiers s'y rendent afin de poursuivre leurs études universitaires.

Il faut noter aussi que le commerce entre les deux pays est très développé. Mais, il s'agit d'un échange inégal puisque Haïti importe plus de la République dominicaine qu'il n'exporte. En effet « les investissements haïtiens en République dominicaine atteignent plus d'un milliard de dollars » affirmaient l'économiste José Serulle Ramia et son épouse Jacqueline Boin, lors d'une conférence sur les relations haïtiano-dominicaines à l'Université Autonome de Santo Domingo (UASD) en juillet 2007, alors qu'il était ambassadeur dominicain accrédité à Port-au-Prince à l'époque.

1.2.4 La qualification des enseignants

Un autre élément important à considérer, dans le cadre de cette description des facteurs expliquant la situation du français en Haïti, est l'enjeu pédagogique qui est la formation des enseignants. Il est question de se demander qui enseigne le français en Haïti et comment il est enseigné? En Haïti, la majorité des enseignants ne reçoivent aucune formation initiale. En fait, selon une publication du MENFP (2005), Haïti comptait environ 70 000 enseignants dans ces années-là. Parmi ces enseignants, 85 % se retrouvent dans le secteur privé de l'éducation sans aucune formation initiale. De plus, le choix de devenir enseignant est souvent la recherche d'un gagne-pain qui n'a

rien à voir avec la vocation, la qualification ni surtout avec la maîtrise de la matière enseignée. Selon Chaudenson (2006), certains enseignants se réfèrent au créole pour passer des consignes, d'autres auraient des lacunes dans la prononciation des structures phraséologiques et dans la correction des erreurs de prononciation des élèves.

Selon les résultats des Tests de connaissance du français (TCF), organisés en Haïti auprès de 367 instituteurs par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) en juin 2009, il ressort que les enseignants du 1^{er} et 2^e cycle ont un faible niveau de français, ce qui peut déjà donner une idée du niveau des enseignants du troisième cycle. Selon ces résultats, 73,6 % des instituteurs testés n'atteignent pas le niveau B1, niveau minimalement exigé d'un enseignant de français selon IFADEM. Le tableau suivant permet de rendre compte des résultats obtenus. Les nombres représentent les pourcentages d'enseignants.

Tableau 1
Résultat de la session haïtienne de juin 2009

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension écrite	13,4%	47,1%	33,8%	1,4%		
Compréhension orale	21,3%	57,5%	14,2%	0,3%	0,5%	
Maîtrise des structures de la langue	9%	29,4%	40,6%	18,5%	1,1%	0,3%
Expression écrite	7,4%	21%	49,7%	18,9%	2,2%	0,5%
Expression orale	0,8%	9,6%	28,7%	43,4%	15,2%	2,3%

Tiré des ressources de IFADEM. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.ifadem.org/article119.html>>.

1.3 Les conséquences liées à la situation du français en Haïti

Nous venons de voir les principaux facteurs influençant la situation du français en Haïti. Dans les paragraphes suivants, nous abordons les conséquences immédiates de cette situation sur la qualité de la langue en général et sur le système éducatif en particulier. Parmi toutes les conséquences que produit la situation du français en Haïti, les plus citées par certains chercheurs intéressés (St-Germain, 1997; Chaudenson, 2006, Joint, 2006) sont la diglossie et la dans le système éducatif.

1.3.1 *La diglossie*

La présence de deux langues officielles dans le pays, en l'occurrence le français et le créole, suppose normalement qu'Haïti est un pays bilingue. Pourtant, selon Chaudenson (2006), ce n'est pas le cas. En fait, le bilinguisme n'existe que partiellement dans ce pays. Selon Joint (2006), il y a plutôt lieu de parler d'une diglossie entre le français et le créole, puisqu'il n'existe pas un bilinguisme équilibré entre les deux langues. Et, selon St-Germain (1997) cette diglossie est mentale puisque dans la conception de la grande majorité des Haïtiens, particulièrement des unilingues, le créole est la langue d'exclusion sociale et le français la langue d'ascension sociale.

La diglossie désigne la coexistence dans une même communauté de deux variétés de langue génétiquement apparentées dont l'une baptisée "variété haute" et l'autre "variété basse". Ces deux variétés de langue entretiennent des relations hiérarchiques et assument des fonctions spécialisées et des domaines d'emploi différents. (Luxana, dans Joint, 2006, p.131)

En Haïti, le français est considéré "variété haute" et le créole "variété basse", en fonction de la supériorité sociale qui lui est attribuée par rapport au créole.

1.3.2 La désorganisation dans le système scolaire actuel

Parler de la désorganisation dans le système scolaire haïtien, mis à part les causes citées précédemment, revient à parler des impacts de l'application de la réforme Bernard de 1979⁴. Selon les données mondiales de l'éducation, mis à jour par le BIE (2007) le côté positif de la réforme est remarqué au point de vue de la scolarisation. En fait, selon ces données, de 1989 à 1995 le taux net de scolarisation était passé de 40,1 % à 51,4 %. Et, en 2003, ce taux de scolarisation était passé à 70 % pour le deuxième cycle. Mais dans le même temps, selon St-Germain (1997), la réforme scolaire de 1979 a renforcé le taux de déséquilibre entre le secteur public et le secteur privé de l'éducation, entre le milieu urbain et le milieu rural par l'introduction du créole à l'école.

La réforme et l'introduction du créole à l'école laissaient présager l'émergence, à terme, d'un enseignement en français pour les classes supérieures ou moyennes aisées, généralement urbaines, et donc un enseignement pour les pauvres et les ruraux (Chaudenson, 2006, p.46).

Cette conception a contribué à rendre le système d'enseignement anarchique, boiteux et faible. En fait, l'opposition à l'implantation de la réforme a occasionné la prolifération d'écoles privées classées en plusieurs catégories. Selon Joint (2006), le secteur privé détient 83 % des écoles subdivisées en « différentes catégories : “bonnes écoles”, “écoles moyennement bonnes”, “écoles borlette”, “le zapping” qui s'applique d'une catégorie d'écoles privées à l'autre » (p.374).

Selon le BIE (2007), la faiblesse du système éducatif à la suite de l'implantation de la réforme Bernard peut se résumer en trois points : 1) l'absence de la structure éducationnelle prévue par la réforme, « notamment les débouchés vers

⁴ Avant la réforme Bernard de 1979, soit de 1804 à 1979, «le système scolaire haïtien était basé sur le modèle français. Marqué par un apprentissage du “ par cœur” le français, la seule langue d'enseignement n'était acquise par l'ensemble des élèves du territoire. Il existait alors une disparité entre les écoles urbaines et rurales». (Télé-enseignement en Haïti (TEH)2012). Également le secteur privé de l'éducation n'était pas autant développé comme aujourd'hui.

l'emploi à différents niveaux du système », 2) la non-existence des normes réglementant l'accès aux différents cycles⁵ ainsi que l'évaluation de fin de cycle, 3) la pratique des prises de décisions réalisées en dehors d'une planification.

Maintenant que la situation du français est décrite, qu'on en connaît un peu les causes et les conséquences, nous allons situer le problème spécifique de la recherche.

1.4 Le problème spécifique de la recherche

La situation linguistique en Haïti révèle que le français langue seconde, première langue officielle du pays et langue de promotion sociale, est de plus en plus absente de la communication orale des Haïtiens. La plupart des écrits sur le sujet montrent que ce problème est lié à la situation sociopolitique et au contexte d'enseignement/apprentissage depuis plus de deux décennies en général tel que mentionné dans l'introduction. Cependant, concernant le développement de la communication orale en français langue seconde en Haïti, peu d'études ont abordé la question sous l'angle des solutions; alors que la langue française est présente dans le pays depuis plus de deux siècles, le taux de francophones ne dépasse pas 12 % en 2010 selon OIF.

De ce fait, il nous a paru nécessaire de nous préoccuper du développement de la communication orale en français langue seconde en Haïti et de s'interroger sur les moyens susceptibles d'y contribuer. Selon plusieurs écrits (Tréville et Duquette, 1996; Tréville 2000 ; Plaquette, 2006), le vocabulaire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde, mais doit être appris en contexte afin de faciliter la compréhension de la langue (Myers, 2004). Cet apprentissage en contexte peut être facilité par les TIC qui constituent de nos jours un soutien évident en

⁵ Avec la réforme Bernard de 1979, l'école traditionnelle est remplacée par l'école fondamentale qui pour sa part est composée de trois cycles pour une durée de neuf ans.

enseignement/apprentissage d'une langue seconde (Desmarais, 1998, Cavus et Ibrahim, 2009; Schuler, 2009). Ainsi, nous avons exploré l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC, au développement de la compétence communicative en français auprès des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale. Puisqu'à ce stade une grande place est accordée à la communication française (BIE, 2007).

Ce premier chapitre nous a permis de situer le problème de la communication orale en français langue seconde en Haïti. Nous avons vu que, mis à part le contexte difficile d'enseignement/apprentissage de cette langue, le problème repose en grande partie sur le fait que la pratique de l'oral est négligée. Dans le cadre d'une contribution aux efforts qui s'effectuent pour améliorer la qualité de la langue en Haïti (OIF, 2010), notre questionnement s'est arrêté sur l'apport potentiel de l'apprentissage du vocabulaire en contexte aidé par les TIC, particulièrement des médias en ligne sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens. Nous supposons que cette alliance peut avoir des effets positifs sur la communication orale des élèves. Ainsi, dans le prochain chapitre nous abordons le cadre conceptuel qui a permis de faire émerger les différents concepts en appui à la présente recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente une recension des écrits sur les moyens susceptibles de contribuer au développement de la communication orale en langue seconde et a permis de formuler la question, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche. Pour y arriver, voici les principales questions que nous nous sommes posées : qu'est-ce qu'une langue seconde? En quoi consiste l'apprentissage d'une L2? Quelles en sont les étapes? Quelle est la distinction entre l'oral et l'écrit en L2? Quelles sont les compétences langagières en apprentissage de l'oral en langue seconde? Quelle est la place de l'apprentissage du vocabulaire en contexte en apprentissage de l'oral en langue seconde? Quelles sont les méthodes susceptibles d'y contribuer? Quelle est la contribution des TIC en ce sens? À quel modèle de situation d'apprentissage peut-on se référer?

1. LA DÉFINITION D'UNE LANGUE SECONDE

Le Petit Robert (2010) définit une langue seconde comme la langue apprise après la langue maternelle. Légendre (2005), pour sa part, l'attribue à toute langue qui, sans être la langue d'enseignement d'un établissement, fait l'objet d'un enseignement obligatoire. Pour Gadet (2003), une langue seconde n'est pas une langue maternelle, mais n'est pas une langue étrangère non plus. Cette terminologie, poursuit-elle, s'applique à toute langue, qui, jouissant d'un statut officiel dans un pays, est d'abord enseignée en tant que matière et qui, tranquillement, devient langue d'enseignement. Autrement dit, c'est une langue « qui sera support des apprentissages

à des degrés divers dans un système éducatif donné et dont la maîtrise constitue un enjeu important dans le parcours de formation de la personne » (Vigner, 2009, p.38).

Selon Defays (2003), une langue seconde est comme un point milieu entre une langue maternelle et une langue étrangère, une terminologie plus récente. Il fait référence au français langue seconde qui dérive de circonstances historiques précises, telle l'indépendance des colonies francophones où le français devait demeurer la langue des intellectuels, des élites, en dépit de la concurrence des langues nationales et des autres langues internationales et continuer ainsi de jouir d'une certaine emprise dans ces pays. De son côté, Gadet (2003) dresse un tableau des différentes situations du français à travers le monde qui montrent que son passé historique, particulièrement colonial dans certains pays, lui donne une place de choix qui n'est pas du tout celle qu'on aurait accordée à une langue étrangère. La situation du français langue seconde en Haïti cadre dans ces différentes définitions.

2. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Selon Delasalle (2005), l'apprentissage d'une langue n'est pas un assemblage de mots. Matthey (1996) abonde dans le même sens pour avancer qu'apprendre une langue, c'est rencontrer des représentations fondamentales de cette langue afin de parvenir de façon consciente ou inconsciente à un cumul linguistique adéquat, susceptible d'être réinvesti personnellement. Pour ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue seconde, Corbeil (dans Edwards, Kristmanson et Rehorick, 1995) avance qu'il est un cheminement vers la compréhension du fonctionnement d'un nouveau système linguistique, en vue d'une appropriation. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue seconde est un processus qui inclut l'intérêt pour la langue apprise, l'acquisition de connaissances dans cette langue, la preuve de maîtrise de ces connaissances.

Ceci peut faire référence aux trois étapes du processus d'apprentissage en général énoncées par Legendre (2005) : la motivation, l'acquisition, la performance.

2.1 La motivation

Selon Legendre (2005), la motivation est définie comme un « ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (p.882). Pour Viau (2007), en contexte scolaire, « la motivation est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage » (p.22). De leur côté, Castellotti et De Carlo (1995) considèrent l'apprentissage comme un processus dynamique apte à transformer, par expérience, le profil d'un individu de façon plus ou moins permanente et placent la motivation au centre de ce dynamisme avec d'autres facteurs, comme les « caractéristiques du milieu, les conditions d'expérimentation, les potentialités intellectuelles du sujet » (p.46).

Selon Beaudoin (1998), l'apprentissage d'une langue seconde résulte d'un certain nombre de besoins qui interpellent à leur tour plusieurs facteurs dont le plus important est la motivation vue sous deux angles : a) la motivation intégrative qui oriente le désir d'apprendre vers l'intégration à un groupe de langue seconde pour des échanges avec les gens et la culture; b) la motivation instrumentale impliquant un apprentissage pour des raisons professionnelles (obtention d'un emploi). Selon Myers (2004), en contexte scolaire « la motivation est seulement instrumentale », puisque « la langue est souvent étudiée pour la poursuite des études comme un élément nécessaire, permettant également l'accès aux textes [...] » (p.26). Dans le contexte haïtien, la motivation en apprentissage du français langue seconde est, d'une part, instrumentale parce que la connaissance du français facilite la poursuite des études et d'autre part, intégrative parce que la connaissance du français, surtout la maîtrise de l'oral, conduit à l'intégration sociale du sujet en lien avec la promotion professionnelle (Joint, 2006).

2.2 L'acquisition

Définie comme le lien constant entre les préalables et le nouveau contenu à maîtriser, l'acquisition diffère de l'apprentissage. Mais en même temps, les deux sont interdépendants. Matthey (1996) écrit : « Il ne saurait y avoir d'acquisition sans apprentissage » (p. 2). Selon Myers (2004), en apprentissage d'une langue seconde, l'acquisition résulte en une sorte de pratique répétitive : « Il va sans dire qu'à force de produire dans l'autre langue, on va s'améliorer dans l'enchaînement des éléments de la langue et apprendre à réagir de manière adéquate dans un nombre donné de situations » (p. 24).

2.3 La performance

La performance est la vérification des acquis cumulés pendant le temps d'apprentissage. Delassale (2005) voit la performance comme le fruit du temps de contact avec la langue. En d'autres termes, plus on est exposé à une langue, plus on en a la maîtrise, plus on devient efficace dans cette langue.

Nous déduisons qu'en apprentissage d'une langue seconde, les trois étapes susmentionnées semblent intimement liées dans le sens que, sans motivation, il n'y a pas d'acquisition et sans acquisition il ne saurait y avoir de performance. Aussi, nous pensons que cette interdépendance peut faire ses preuves davantage dans l'apprentissage de l'oral. Les lignes suivantes tenteront de faire la différence entre l'oral et l'écrit.

3. LA DISTINCTION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Selon Plaquette (2006), l'oral se distingue de l'écrit par son omniprésence à l'école et en dehors de l'école, par sa capacité de hâter l'échange entre les interlocuteurs. En référence aux écrits de Lentin et Meirieu (2009), on peut avancer également que l'oral se soumet à l'usage tandis que l'écrit se soumet aux règles grammaticales. Par exemple, en français parlé actuellement « la forme interrogative est de plus en plus fréquemment exprimée par la seule intonation, sans inversion du verbe et du sujet. Exemples : Tu viens? Vous voulez manger? etc. le complément se transforme également : que veulent-ils devient ils veulent quoi ? » (*Ibid.* 2009, p.28). Pour Bronckart, Bulea et Pouliot (2005), l'oral est « un objet d'enseignement spécifique, en tant qu'élément d'une discipline spécialisée dans le développement des capacités langagières » (p. 86). Quelles sont alors les compétences langagières visées en apprentissage de l'oral L2?

3.1 Les compétences langagières en apprentissage de l'oral en langue seconde

Selon un modèle proposé par Bachman (dans Toffoli, 2008), la compétence communicative, aussi appelée compétence langagière, comporte deux grands blocs de composantes : la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique.

La première est relativement facile à comprendre dans sa décomposition [compétence textuelle et grammaticale], car les divers éléments qui la constituent ont été largement analysés, répertoriés, classés et décrits par la linguistique classique. En revanche, tout ce qui compose la compétence pragmatique reste beaucoup plus intangible et, surtout plus éloigné des objets d'enseignement traditionnels. La manière dont on invente ou crée des “réalités” [fonctions imaginatives], découvre le monde [fonction heuristique], forme des idées [fonction idéationnelle] ou les travaille et les ordonnance [fonction de manipulation], fournit une compétence “illocutionnaire”, qui serait globalement notre manière de se représenter la réalité et de mettre cette représentation

en mots [indépendamment de la maîtrise des aspects “grammaticaux” et “textuels” de la langue]. La compétence sociolinguistique regroupe tout ce qui tient à l’aspect social de l’interaction : son côté “naturel” ou “forcé”, les références culturelles ou idiomatiques [“expressions”], la “variété” [accent, dialecte, patois...] et le registre [soutenu, familier vulgaire...]. (Toffoli, 2008, p.34)

Le schéma suivant est une adaptation de ce modèle.

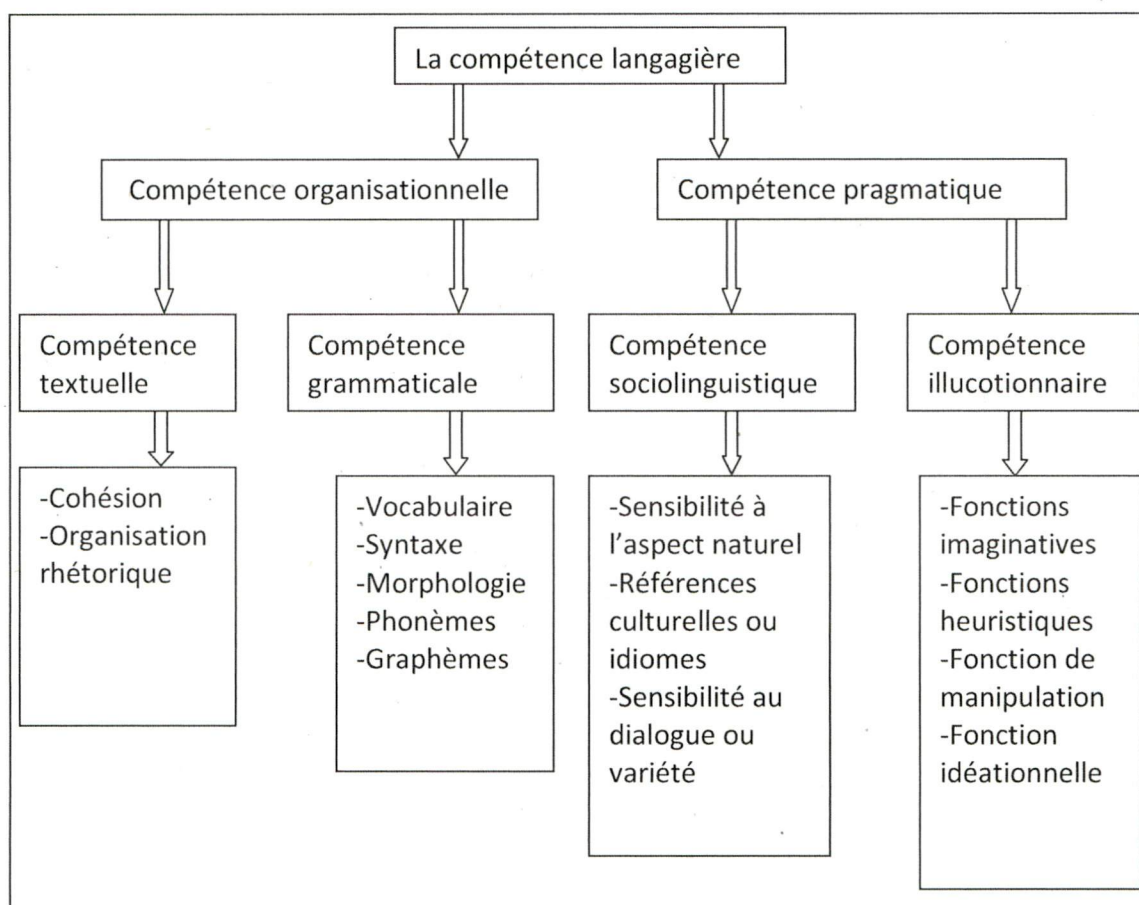


Figure 1 : Les composantes de la compétence langagière selon Bachman (1990)
Modèle tiré de Toffoli, D. (2008). *Le plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue*.

Pour Plaquette (2006), à l’oral « les compétences varient selon l’objectif qu’on se fixe [...] » (p.13) et « impliquent des passerelles, d’une compétence à l’autre, et cela, au sein d’un même cours » (*Ibid.*). Aussi, l’auteur distingue quatre grands

types de compétences qui conduisent à la maîtrise de l'oral : les compétences physiques, les compétences communicationnelles ou communicatives, les compétences linguistiques et les compétences énonciatives. Les compétences physiques réfèrent à la maîtrise de la voix, la capacité de se faire entendre, d'articuler, de jouer sur les inflexions de la voix, les imitations, la maîtrise des gestes, de la posture et des mouvements. Les compétences communicationnelles désignent la capacité de prendre l'autre en compte par son regard, d'écouter l'autre, d'animer un groupe, d'interpréter une réaction. Les compétences linguistiques symbolisent la capacité pour le locuteur d'adapter son vocabulaire au public, de développer son vocabulaire, de reformuler, de transmettre clairement un message. Et, les compétences énonciatives désignent la capacité d'argumenter, de débattre, d'improviser, d'utiliser ses notes (Plaquette, 2006).

Nous déduisons de ces deux classifications que l'apprentissage de l'oral en L2 relève de l'acquisition de plusieurs compétences, mais en même temps la capacité de réinvestir adéquatement ces compétences dans des situations de communication authentique, c'est-à-dire une communication qui reflète une situation vraie. En fait, selon Plaquette (2006) « les compétences requises pour l'oral sont des compétences à s'approprier, mais qui ne suffisent pas à elles seules à libérer la parole de l'élève » (p.12) Cependant, dans le cadre de cette étude, sans nier l'importance de ces compétences pour la maîtrise de l'oral, nous optons pour l'apprentissage du vocabulaire, qui est une partie des fondements dans l'apprentissage en L2 comme l'avance Tréville (2000), surtout pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC (Kern, 2002 ; Myers, 2004).

3.2 Le vocabulaire en contexte et l'apprentissage de l'oral en langue seconde

Legendre (2005) définit le vocabulaire comme « un ensemble de mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui » (p. 1449). Le vocabulaire est souvent attribué au lexique, mais il ne l'est pas

en réalité. Selon Tréville et Duquette (1996), « le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représentée dans la parole réalisée [matériaux écrits ou oraux] et qui appartient à un ensemble de locuteurs » (p.12). Le vocabulaire est constitué de « toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle vocables ou plus communément mots » (*Ibid*).

Selon Tréville (2000), le vocabulaire demeure l'élément fondamental en apprentissage d'une langue seconde et joue un rôle de facilitateur de la compréhension des textes en lecture par exemple. « L'effort de compréhension d'un lecteur en L2 s'appuie, avant tout, sur sa compétence lexicale » (*Ibid.*, p. 69). Mais, à l'oral, la compréhension peut être rendue doublement facile si ce vocabulaire est acquis en contexte puisque, selon Myers (2004), « la langue est comprise en contexte » (p. 42). De plus, le vocabulaire utilisé à l'oral cesse d'être un simple répertoire de mots, mais « des éléments particuliers qui n'existent pas lors d'échanges écrits » (Plaquette, 2006, p. 27), et qui facilitent « une communication immédiate entre les interlocuteurs » (*Ibid.*). En fait, selon Lentin et Meirieu (2009) « apprendre à parler ce n'est pas apprendre des mots » (p.46), car « l'énonciation verbale ne se limite pas à la juxtaposition de mots, elle nécessite une organisation des éléments signifiants [...] » (*Ibid.*) qu'on peut retrouver dans le contexte d'apprentissage. Comment se définit alors le concept de contexte?

3.3 Le concept de contexte

Martinet (dans Kern, 2002, p. 2) définit le contexte comme « le contenu linguistique des énoncés » impliquant « tous les phénomènes extralinguistiques appelés encore situation ou entourage non linguistique ». Selon Kern (2002), le contexte de toute situation langagière est porteur de trois dimensions influentes : la dimension communicative, la dimension textuelle et la dimension linguistique.

3.3.1 *La dimension communicative*

Selon Kern (2002), la dimension communicative présente deux grandes caractéristiques : « 1) les caractéristiques de la communication : type de canal et règle de communication, 2) les caractéristiques internes et externes des interlocuteurs » (p. 183). Ces caractéristiques soumettent les interlocuteurs au respect de l'acte communicatif qui est « une opération durant laquelle un destinataire échange une information à un destinataire » (Plaquette, 2006, p. 22-23). Autrement dit « pour qu'il y ait communication entre deux interlocuteurs, ceux-ci doivent obéir à un certain nombre de règles interactives » (Kern, 2002, p.183) en ayant en tête que communiquer est une responsabilité « partagée entre celui qui parle, le locuteur, mais aussi le récepteur qui doit s'appliquer à écouter » (Plaquette, 2006, p. 25).

Pour Toffoli (2008), cette dimension se prête à une compétence communicative qui renferme une « compétence linguistique [connaissances grammaticales, lexicales et phonologiques] » (p. 33), mais aussi « des compétences sociolinguistiques [actes de parole], conversationnelles et stratégiques » (p. 33-34) qui permettent une prise en compte de l'autre lors de toute séance de communication (Plaquette, 2006).

3.3.2 *La dimension textuelle*

Cette dimension, selon Kern (2002), concerne davantage la production écrite; plus spécifiquement elle exige de la part du locuteur la capacité de créer un texte "multipositionnel", mais surtout la capacité de produire un discours cohérent (Tréville et Duquette, 1996). « Cette cohérence est assurée par la cohésion, c'est-à-dire par des procédés linguistiques qui assurent la mise en relation des éléments qui constituent un discours et sa structuration » (Kern, 2002, p.184).

3.3.3 *La dimension linguistique*

La dimension linguistique met l'accent sur la structure et les fonctionnalités d'une langue. De plus, elle montre que chaque langue a des particularités qui lui sont propres, qui influencent les locuteurs dans leur façon de codifier un événement et de construire un discours. En fait, « les langues offrent aux locuteurs un large éventail de structures linguistiques [...], se différencient non seulement structurellement, mais fonctionnellement » (Kern, 2002, p. 4). Autrement dit, les structures et les fonctions d'une langue maternelle ne sont pas celles d'une langue seconde.

Ces trois dimensions nous permettent de comprendre en quoi consiste le contexte en apprentissage d'une langue seconde et particulièrement en apprentissage du vocabulaire qui est une partie indissociable de la maîtrise de l'oral en langue seconde. Dans les paragraphes suivants, nous abordons d'autres dimensions qui, en lien avec l'apprentissage en contexte soutenu par les TIC, peuvent faciliter l'enrichissement du vocabulaire et la cohérence dans le discours des apprenants à l'égard du développement de la communication orale (Tréville et Duquette, 1996; Bronckart *et al.*, 2005, Plaquette, 2006). Il s'agit de l'écoute et la compréhension orale.

3.4 **L'écoute**

Bronckart *et al.* (2005) voient l'écoute comme une faculté reconnue très importante par la didactique de l'oral en apprentissage d'une langue seconde qui permet aux apprenants de « centrer leur attention sur une problématique particulière au genre travaillé » (p. 74). En fait, selon Plaquette (2006), c'est en écoutant que l'apprenant arrive à bien prononcer un « énoncé verbal » (p. 12). Et pour Tréville et Duquette (1996), l'écoute est le premier pas vers la compréhension orale en langue seconde, parce que « pour bien percevoir les implicites, les expressions familières, la gestuelle, etc., il faut avoir l'occasion de bien observer les utilisateurs de la langue » (p. 37).

3.5 La compréhension orale

Selon Tréville et Duquette (1996), la compréhension représente la toute première étape dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, parce qu'elle facilite en temps normal le développement de l'aptitude à produire et, vice-versa, est influencée par l'activité de production. De ce fait, « l'apprentissage et la compréhension sont donc deux phénomènes cognitifs à la fois distincts et interdépendants qui correspondent à deux niveaux de connaissance différents » (p. 54). Rost (dans Guichon, 2003), de son côté, parle de trois principales opérations qui engendrent l'activité de compréhension en langue seconde : a) une représentation fidèle du message original, b) une reconstruction du sens, une interprétation et un positionnement intellectuel, c) une préparation à l'action, qui permet d'adapter sa réponse au message du locuteur. Pour mener à bien ces types d'opérations, « les activités de compréhension orale doivent être diversifiées » (*Ibid.*, p. 43).

En résumé, pour parvenir à un apprentissage efficace du vocabulaire pouvant conduire au développement de la communication orale en L2, l'animation pédagogique doit tenir compte de plusieurs dimensions tel que décrites ci-haut; mais aussi de la structure des situations d'apprentissage du vocabulaire.

3.6 La structure d'une situation d'apprentissage du vocabulaire en L2

Rappelons que l'apprentissage du vocabulaire est une partie essentielle du processus d'apprentissage en L2 ; ce qui fait que la planification d'une situation d'apprentissage du vocabulaire s'insère bien en structure de formation en langue. Toffoli (2008) propose deux démarches pour structurer une formation en langue : l'approche par compétence et l'approche par tâche ou par projet. « La première cible avant tout les compétences communicatives et tourne autour de l'apprenant, mais reste néanmoins très dirigée par le formateur » (p.90). La deuxième approche vise, au

contraire, « de multiples compétences et contenus autres que langagiers » (*Ibid.*). Notre choix porte sur la démarche basée sur l'approche par compétence parce qu'elle s'apparente mieux à notre objet de recherche qui vise le développement de la compétence communicative ou la communication orale en passant par l'apprentissage du vocabulaire.

Nunan (dans Toffoli, 2008, p.91) suggère cinq étapes dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage en langue basée sur l'approche par compétence : a) l'identification des situations et contextes généraux dans lesquels les apprenants auront à communiquer , b) la précision des activités communicatives auxquelles ils participeront , c) la liste des fonctions (actes de parole) que les apprenants devront maîtriser afin de participer aux activités de la deuxième étape , d) la liste des éléments langagiers (grammaire, vocabulaire ou, dit autrement, “notions ”, prononciation) dont les apprenants auront besoin afin d'atteindre les objectifs fonctionnels à l'étape trois , e) le classement et l'intégration des différents éléments langagiers identifiés dans les deux étapes précédentes.

Cette classification est résumée par Toffoli (2008) en quatre étapes ou paramètres : a) la situation générale, b) l'activité communicative, c) les actes de parole (fonctions) , d) les éléments langagiers (notions). Dans le cadre de ce mémoire nous considérons cette classification et nous y ajoutons deux autres étapes : une étape de réinvestissement ou la réalisation d'une micro — tâche en équipe et une étape d'appropriation des connaissances parce que selon Léon (1998), une réutilisation immédiate du vocabulaire appris peut servir de fondement à la mémorisation.

Les quatre premières étapes iraient avec la motivation parce qu'à ces étapes, les apprenants peuvent manifester de l'intérêt à découvrir une nouvelle situation, à comprendre la parole des acteurs, comme dans un film, par exemple. Les deux dernières étapes iraient avec l'acquisition et la performance parce qu'à ces étapes

l'apprenant se situe dans le classement, la réutilisation et l'appropriation du nouveau vocabulaire. Les paragraphes suivants décrivent chaque étape.

La situation générale peut se définir comme le contexte général dans lequel se déroule la situation de communication (vacances, rentrée des classes, fêtes de fin d'année, etc.).

L'activité communicative est une tâche structurelle visant un objectif spécifique dans une situation de communication, selon Legendre (2005). Une situation de communication peut contenir plusieurs activités communicatives qui convergent toutes vers l'atteinte de l'objectif général de la situation de communication.

Quant aux actes de parole, ils sont décrits comme « des performances verbales envisagées sous diverses formes [...] » (Legendre, 2005 p. 825). Autrement dit, les actes de parole sont les fonctions ou les intentions langagières qui guident une activité communicative. Cette étape permet de comprendre ce qui se fait par l'activité communicative.

Les éléments langagiers, quant à eux, sont des notions langagières qui permettent de traduire les intentions de communication utilisées dans les activités communicatives (Toffoli, 2008). Spécifiquement, cette étape vise l'identification des éléments langagiers (notions) utilisés et l'identification du vocabulaire associé à chaque notion identifiée. Ce vocabulaire est réinvesti pendant les deux dernières étapes dont il est question dans la classification retenue.

Le réinvestissement se définit comme une réutilisation immédiate du vocabulaire appris « qui va fournir le socle de la mémorisation et de l'appropriation » (Léon, 1998, p.158). En fait, le réinvestissement est le début de l'appropriation des connaissances ou la réutilisation immédiate du vocabulaire appris.

Dans le cadre du présent mémoire nous avons structuré le réinvestissement en trois étapes au regard des écrits de Léon (1998) :

1. Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées;
2. Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis;
3. Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Cette étape se termine par une synthèse en grand groupe sur l'ensemble des activités réalisées pendant le déroulement de la situation d'apprentissage. Lors de la collecte des données, cette étape tiendra lieu d'évaluation des apprentissages. Ce point est abordé au troisième chapitre.

L'appropriation est synonyme d'attribution. Dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire en contexte, elle est considérée comme la capacité pour l'apprenant d'utiliser aisément le vocabulaire appris lors des situations de communication orale authentique en dehors même du contexte scolaire. Elle pourrait référer en même temps aux deux dernières étapes de l'apprentissage d'une langue seconde vues précédemment : l'acquisition et la performance. Le schéma suivant permet d'avoir une idée globale de l'ensemble des étapes tel que nous les préconisons.

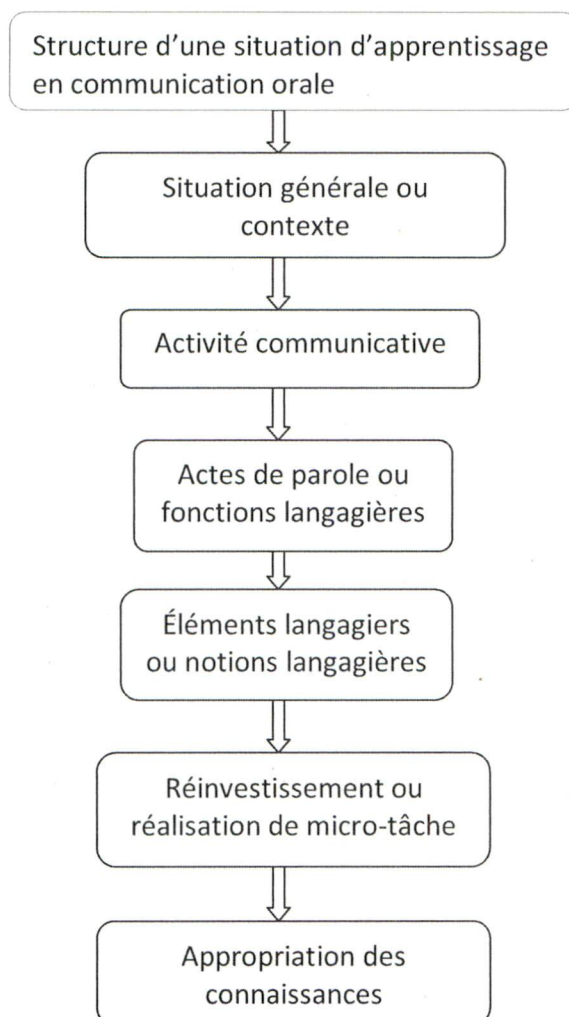


Figure 2 . Structure d'une situation d'apprentissage en communication orale en L2

Le schéma ci-dessus est un modèle adapté à la structure d'une situation d'apprentissage en communication orale en L2 selon Toffoli (2008). Nous en déduisons que ce modèle de situation d'apprentissage peut servir de facilitateur pour l'enrichissement du vocabulaire et pour la cohérence dans le discours par rapport au développement de la communication orale en L2. En fait, ce modèle implique la compréhension du contexte d'apprentissage, aussi une structure communicative que l'apprenant peut s'approprier pour bien communiquer à l'oral.

Maintenant nous allons aborder dans les paragraphes suivants les méthodes d'apprentissage du vocabulaire, telles que préconisées par certains auteurs.

3.7 Les méthodes d'apprentissage du vocabulaire

Selon Tréville et Duquette (1996), l'apprentissage du vocabulaire se fait naturellement « par imprégnation, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue [...] » (p. 95). Pour Lebrun (dans Legendre, 2005, p.1450), trois principales techniques facilitent l'apprentissage du vocabulaire : a) les techniques de l'association qui fait appel aux familles de mots, à la grammaticalisation, au processus de dérivation, à l'analogie, à la composition ; b) le recours aux champs sémantiques par la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie ; c) l'utilisation d'un outil : le dictionnaire. Cependant, ces techniques visent davantage le côté quantitatif que le côté qualitatif du vocabulaire qui met l'accent sur l'authenticité, sur le sens dans une activité de communication orale.

En fait, selon Strike (2002), les méthodes d'apprentissage d'une langue se sont toujours soumises aux intentions d'une époque donnée, c'est-à-dire, si autrefois le but d'apprendre une nouvelle langue se résumait à l'objectif de lire et de traduire les textes littéraires, de nos jours le but a changé. Il est maintenant question d'apprendre une langue afin de communiquer avec l'autre.

Aujourd'hui le but de l'apprentissage d'une langue est plutôt d'être capable de mener à la compréhension totale, à la communication avec des personnes dont c'est la langue maternelle et aussi de connaître non seulement la langue cible, mais aussi sa culture et sa civilisation (p.7).

Aussi, actuellement, en apprentissage de l'oral en langue seconde et particulièrement en apprentissage du vocabulaire, l'accent est davantage mis sur l'approche communicative qui considère « le langage comme un système permettant

la communication. » (Toffoli, 2008, p.24) Selon Tréville (2000), « l'avènement des approches communicatives a constitué une véritable volte-face dans l'enseignement des langues. » (p. 76). Pour Morlat (2007), l'approche communicative a fait surface à un moment où la recherche en science du langage et en didactique donnait à noter un « bilan négatif des méthodes d'inspiration behavioriste » (p. 1) et où le besoin de prendre la parole dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenu beaucoup plus intense. En fait, selon Tréville et Duquette (1996) en apprentissage du vocabulaire en contexte

La méthodologie pour être suffisamment motivante reste communicative, c'est-à-dire que le vocabulaire soumis à l'étude provient toujours de matériaux authentiques et authentiquement pertinents en fonction des domaines d'activités des apprenants. (p. 120)

Mais l'approche par compétence a aussi sa place dans ce processus, car les deux donnent priorité au sens, mettent l'élève au centre de son apprentissage et facilitent le réinvestissement de l'apprentissage. Selon Toffoli (2008), l'approche par compétence sert à structurer la formation en langue, met l'accent sur les compétences communicatives, place l'élève au centre de toutes activités linguistiques et maintient l'enseignant dans son rôle de guide de la formation. Ces approches, soutenues par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), peuvent contribuer à l'enrichissement du vocabulaire dont il est question dans le texte au point 3.8. En effet, les TIC peuvent servir de levier à l'approche communicative et rendent accessible l'information authentique; ce qui rejoint l'intérêt des apprenants de cette génération qui préfèrent « apprendre à l'aide de la technologie. » (Strike, 2002, p. 4). Dans les paragraphes suivants nous présentons un bref survol de l'intégration des TIC en éducation et ses avantages pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L2.

Les TIC, pour technologies de l'information et de la communication, constituent un ensemble de ressources qui facilitent la manipulation de l'information. Selon Karsenti, Peraya et Viens (2002), elles ont fait leur première percée en éducation en 1970 au moment où « la télévision connaît une large diffusion et

acquiert réellement le statut de moyen de communication de masse » (p.245). Alors, l'école et les sciences de l'éducation constatant l'impact de la télévision sur le public scolaire décident d'intégrer « les médias et l'éducation aux médias dans le domaine du savoir scolaire » (*Ibid.*).

Quant aux années 1980, elles marquent une prise de conscience de l'existence d'autres moyens de communication et surtout de la place qu'ils peuvent jouer en apprentissage. Cette prise de conscience est passée à maturité en 1990 où « l'évolution des sciences de la communication se poursuit » (Karsenti *et al.*, 2002, p.246). Enfin, les années 1990-2000, marquent l'explosion des TIC : « L'évolution rapide des technologies voit le développement à plus grande échelle des activités pédagogiques basées sur les hypertextes, les hypermédias et les multimédias » (*Ibid.*, p. 250) dont font partie Youtube, le site pratiks.com, la chaîne de télévision TF1, que nous avons exploités dans notre travail.

Ce bref survol ramène à l'idée que l'évolution des TIC a fait du chemin depuis 2000 et ceci dans tous les domaines sociaux. De nos jours, l'information n'est ni limitée par l'espace et le temps, ni non plus n'est le privilège d'un petit groupe. On comprend également qu'elle est réellement accessible sur divers supports, à l'aide de différents dispositifs. Plusieurs initiatives en soutien à l'enseignement de langues secondes ou étrangères en font d'ailleurs usage (Lu, 2008; Cavus et Ibrahim, 2009, Schuler, 2009).

La contribution des TIC à l'apprentissage du vocabulaire s'insèrent parmi les nombreux avantages en apprentissage des langues. Selon Sandholtz, Ringstaff et Dweyer (1997), l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues déclenche une ère de changements qui dirige aisément vers une nouvelle aventure en apprentissage d'une langue seconde, vers une nouvelle façon d'apprendre. En fait, la disposition des ressources linguistiques en ligne via les médias francophones en soutien à la Francophonie dans le monde (TV5, TF1, RFI, AFP, Radio-Canada, TVA

etc.), la variété de logiciels disponibles, les cours de langue sur cédéroms, les jeux éducatifs forment un ensemble novateur et stimulant dans l'acquisition d'une langue seconde. En matière d'apprentissage du vocabulaire en contexte, les TIC représentent une passerelle importante qui fournit de la documentation authentique, car « dans la communication orale réelle, une quantité importante d'information passe par le canal visuel » (De Man-De Vriendt, 2000, p.136). De plus, les TIC permettent d'exploiter le côté sémantique du vocabulaire à acquérir puisque « l'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique : si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire » (Tréville et Duquette, 1996, p.57).

Enfin, à l'instar des écrits de Strike (2002), De Man-De Vriendt (2000) et Tréville et Duquette (1996), nous pouvons retenir que l'enrichissement du vocabulaire est l'une des principales contributions des TIC à l'apprentissage du vocabulaire. Dans le cadre de la présente étude, l'enrichissement du vocabulaire sera retenu comme indice de vérification de l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens.

3.8 L'enrichissement du vocabulaire

Selon la définition tirée du Petit Robert (2010), enrichir c'est rendre riche, c'est augmenter la qualité. L'enrichissement du vocabulaire peut signifier, en ce sens, la connaissance d'un ensemble de mots dans leurs différentes facettes. En effet, pour Nation (1990, dans Tréville 2000, p.64)

la connaissance d'un mot comporte quatre facettes : la forme (orale et écrite), la place (dans la phrase et dans le syntagme), la fonction dans le discours (fréquence et registre), le sens (conceptuel et le sens relatif aux autres mots)

Selon Wesche et Paribakht (1996, dans Tréville 2000, p.65), en ce qui a trait à l'évaluation de la connaissance du vocabulaire en L2, le sujet évalué est conduit à «se prononcer sur la conviction qu'il a de connaître tel ou tel mot spécifique et à faire la démonstration de cette connaissance». Quant à Plaquette (2006), la connaissance du vocabulaire a) facilite la tâche des interlocuteurs à l'oral, b) permet l'adoption d'une posture libre de tout usage purement livresque, c) donne la capacité de cerner le réel, de reformuler un message, enfin donne la possibilité au locuteur de se faire écouter, se faire comprendre et se faire entendre (p.12-13).

En considération de ces propos, nous déduisons que l'enrichissement du vocabulaire peut s'observer par la capacité d'utiliser le mot juste et d'être cohérent dans le discours oral.

3.8.1 *L'utilisation du mot juste*

Selon Léon (1998), un vocabulaire riche doit permettre de « traduire la réalité extérieure » (p.158), de se renseigner sur un sujet en employant des « mots justes et adaptés » (*Ibid.*). Ce vocabulaire est également transdisciplinaire et doit permettre « d'explorer la langue et la réutiliser » (*Ibid.*) dans des situations différentes. Tréville et Duquette (1996, p.99), mettant en valeur la compétence lexicale, considèrent le mot comme « le pivot autour duquel s'organise la syntaxe », le fondement de « la cohérence sémantique du discours » (p. 99).

3.8.2 *La cohérence dans le discours*

Quant à la cohérence du discours, autre dimension pour vérifier l'enrichissement du vocabulaire, selon Plaquette (2006) être cohérent dans son discours c'est se faire entendre, c'est être clair. Selon Tréville et Duquette (1996), être cohérent c'est être capable de faire le lien entre les différents marqueurs d'intention de communication. En fait, dans un acte communicatif, le récepteur a besoin de saisir les grandes lignes du message. Cette responsabilité revient au

locuteur qui, dans sa prise de parole, tâchera de guider le récepteur. Ainsi, « être clair, se faire entendre est un objectif déterminant pour exprimer ses besoins, ses goûts, ses idées [...]. Il s'agit d'apprendre à s'affirmer » (Plaquette 2006, p.75).

3.9 La question spécifique de la recherche

Au terme de cette recension des écrits, nous retenons que l'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC, peut contribuer au développement de la communication orale des apprenants en L2 particulièrement à l'enrichissement du vocabulaire qui peut s'observer par l'utilisation du mot juste et la cohérence dans le discours. Ainsi, en rappelant les difficultés exposées tout au long du premier chapitre quant à la maîtrise du français oral par les élèves (jeunes haïtiens) nous formulons la question spécifique suivante : quel est l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC au développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale? De cette question spécifique découlent l'objectif principal et les objectifs spécifiques de la recherche.

3.10 Les objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC au développement de la communication orale en français langue seconde des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne.

Pour explorer cet apport, nous nous sommes fixé les objectifs spécifiques suivants :

1. Élaborer un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC;

2. Mettre à l'essai ce dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC auprès des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne.
3. Observer le développement de la communication orale en français L2, à partir de la performance des élèves et de la perception tant des élèves que des enseignants.

Pour y arriver, nous décrirons dans le prochain chapitre le matériel didactique qui a été développé, les outils de collecte de données, bref la démarche méthodologique.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la démarche méthodologique de la recherche et décrit les méthodes et les outils de collecte et d'analyse des données. Les points suivants seront donc abordés : le type de recherche, la description de l'échantillon, le milieu de l'étude, la présentation du matériel d'expérimentation, les méthodes et les outils de collecte de données et les méthodes de traitement et d'analyse de données.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Cette étude a voulu explorer l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en L2 des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne. C'est une étude de nature quasi expérimentale parce qu'elle ne réunit pas toutes les conditions d'une recherche expérimentale, qui, selon Fortin, Côté et Fillion (2006) sont : a) la manipulation (introduction d'une intervention ou d'un traitement), b) le contrôle (utilisation d'au moins un groupe contrôle), c) la randomisation (répartition aléatoire des sujets dans les groupes : expérimental et de contrôle). En effet, dans le cadre de cette étude, l'échantillon était composé d'un groupe expérimental seulement. La prise de mesure a été réalisée uniquement après l'intervention. Il n'y avait donc pas de pré-test avant l'intervention. De plus, les moyens qui étaient utilisés pour recueillir les données auprès de l'échantillon relevaient à la fois de la méthode qualitative (entrevue semi-dirigée) et de la méthode quantitative (présentations orales).

2. LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

L'étude visait en général les élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne, particulièrement les élèves de 7^{ème} année, dans la ville du Cap-Haïtien, deuxième ville, située au nord à 260 km de Port-au-Prince, la capitale du pays. Notre intervention touchait un total de 24 élèves dans quatre écoles congréganistes.

Par contre, pour les fins d'analyse, l'échantillon est composé de 24 élèves de 7^{ème} année, dans la catégorie des 12-13 ans, dont 12 sont des filles et 12 autres des garçons, et de quatre enseignants de français qui ont participé à une entrevue permettant de recueillir leurs commentaires sur l'expérimentation. Les quatre enseignants retenus, dont trois femmes et un homme, ont un parcours de deux à 10 années en enseignement du français. Deux d'entre eux ont une formation de premier cycle en sciences juridiques. Quant aux deux autres, ils poursuivent une formation initiale en sciences de l'éducation. L'ensemble échantillonal est issu de quatre écoles congréganistes de la ville. Ce sont le Collège Notre Dame du perpétuel secours et le Collège Saint Joseph (écoles unisexes pour les garçons); le Collège Saint-François Xavier et le Collège Régina Assumpta (écoles unisexes pour les filles). C'est un échantillon représentatif parce qu'il « peut se substituer à l'ensemble de la population cible » (Fortin *et al*, 2006, p.251) qui est l'ensemble des élèves de 7^{ème} de l'école fondamentale haïtienne, spécifiquement des écoles congréganistes du pays.

Les critères associés au choix de l'échantillon dans les écoles congréganistes relevaient au fait que les élèves devaient appartenir à un même groupe d'âge, avoir un niveau de base en français avec la possibilité d'utiliser des TIC à l'école et une connaissance de base en informatique. Cette façon de choisir l'échantillon relève de la méthode d'échantillonnage non probabiliste qui, selon Fortin *et al* (2006), « ne donne pas à tous les éléments de la population une chance égale d'être choisis pour former l'échantillon » (p.258).

Le choix de l'échantillon a tenu compte également de la performance des élèves participants en communication française pendant les deux trimestres écoulés avant notre intervention. En fait, nous avons retenu une classe par école et, dans chacune de ces classes, nous avons retenu six élèves pour faire partie de l'échantillon, dont deux élèves forts, deux élèves moyens et deux élèves faibles. Ce classement s'est effectué sur place avant le déroulement de l'expérimentation avec la collaboration des enseignants qui connaissaient mieux la performance des élèves. En effet, nous avons choisi de classer les élèves par rapport à leur performance scolaire en français afin de mieux observer si l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC contribuait à un éventuel développement de la communication orale des élèves en français langue seconde. Le paragraphe suivant décrit le milieu de l'étude.

3. LE MILIEU DE L'ÉTUDE

Le milieu de l'étude est un milieu naturel tel que le définissent Fortin *et al.* (2006) puisque lors de l'étude, les participants n'étaient soumis à aucun contrôle rigoureux en laboratoire. Pour choisir le milieu, nous avons été dans plusieurs écoles et nous avons pris le temps de faire l'inventaire des ressources matérielles et électroniques dont dispose chaque école. Cet inventaire était une condition déterminante au choix de l'école et spécifiquement au choix du milieu. En effet, pour réaliser l'expérimentation, il nous a fallu trouver au moins une école équipée d'un laboratoire informatique, d'un projecteur, d'un système de son et d'un générateur. Cette tâche a été réalisée avec succès. En fait, nous avons pu inventorier dans chaque école visitée un laboratoire informatique branché d'au moins une trentaine de postes, du matériel audiovisuel (projecteur, système de son, etc.), d'un générateur en cas de panne d'électricité, d'un terrain de jeu ou d'une cour de récréation et d'une bibliothèque. Mais dans les quatre écoles, l'expérimentation s'est déroulée en classe à l'aide d'un projecteur et d'un système de son. En fait, l'horaire des cours de français ne correspondait pas à la disponibilité du laboratoire. De plus, comme la fin de

l'année scolaire approchait, il était difficile d'ajuster les horaires. Dans les paragraphes suivants, seront expliqués l'élaboration et les éléments de contenu du matériel d'expérimentation.

4. LE MATÉRIEL D'EXPÉRIMENTATION

Le matériel utilisé dans le cadre de cette étude répond au premier objectif spécifique de l'étude, à savoir : élaborer un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC. Les paragraphes suivants décrivent la manière dont nous avons procédé pour élaborer ce matériel et les éléments de contenu de ce matériel.

4.1 L'élaboration du matériel d'expérimentation

L'idée d'élaborer un guide d'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC, nous est venue en réponse à la question suivante : comment faciliter l'apprentissage du vocabulaire en contexte? Dans un premier temps, la réponse à cette question ne semblait pas trop claire. Nous sommes d'abord passée par une période de tâtonnement avant d'arriver au choix définitif des différentes étapes, soit a) le choix de la méthode, b) le choix des thèmes, c) le choix des vidéos et d) le développement des situations d'apprentissage.

La méthode choisie est une appropriation de l'une des deux démarches proposées par Toffoli (2008) pour l'animation des activités d'apprentissage en langue. Cette démarche dont il est question au deuxième chapitre, nous a semblé éligible parce qu'elle est basée sur l'approche par compétence qui met l'accent sur les capacités communicatives de l'apprenant.

Une fois le choix de la méthode arrêté, nous avons procédé au choix des thèmes, qui a été conduit par le désir de tenir compte du milieu des élèves. En fait, après avoir navigué longuement, les deux thèmes retenus ont été <la cuisine> ainsi que <les trucs et astuces>. Ces thèmes sont jugés près du vécu des élèves. Le premier thème permettait d'apprendre le vocabulaire de la cuisine par la présentation de recettes de cuisine simples. Le deuxième thème permettait non seulement l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi l'apprentissage de petits trucs et astuces utiles à refaire seul ou avec des amis ; citons en exemple “ comment cirer ses chaussures sans cirage ”? Du choix des thèmes a découlé le choix des vidéos. Cette opération n'a toutefois pas été chose facile.

Dans un premier temps, nous avons parcouru les médias en ligne à la recherche de vidéos et nous avons sauvegardé les liens internet dans un fichier nommé “ collecte de vidéos ” (Annexe H). Dans un deuxième temps, nous avons procédé à la sélection finale des vidéos en établissant des critères inspirés des principes éthiques traités par Fortin *et al.* (2006) et de l'importance des TIC en apprentissage pour la génération actuelle par De Man-De Vriendt (2000). Ces critères sont a) la vidéo ne doit présenter aucun risque pour les élèves, b) la vidéo doit présenter des étapes claires permettant de structurer l'apprentissage, c) la vidéo doit conduire à la pratique intense de l'oral. Et, au-delà de tout, la priorité est accordée aux vidéos réalisées avec des enfants. Les vidéos sélectionnées ont été enregistrées sur un DVD par mesure de prudence.

Le développement des situations d'apprentissage adaptées aux intérêts des élèves a été le grand défi à relever après avoir choisi la méthode, les thèmes et les ressources audiovisuelles. En effet, il a fallu constituer un guide d'apprentissage pour accompagner tout ce matériel visuel. Pour y arriver, nous avons pris le temps de visionner d'abord chaque vidéo afin d'en ressortir les grandes étapes. Ensuite, nous avons élaboré des situations d'apprentissage qui s'inscrivent dans l'approche par compétence et l'approche communicative et qui s'appliquent au modèle de Toffoli

(2008). Ainsi, les situations d'apprentissage comprennent en général six grandes étapes, soit a) la découverte de la situation générale, b) la découverte des activités communicatives, c) la découverte des actes de parole, d) la découverte des éléments langagiers ou notions langagières utilisées, e) le réinvestissement ou réalisation d'une microtâche en équipe et f) l'appropriation des connaissances. Cette sixième étape, l'appropriation des connaissances s'est effectuée à la fin de la période d'animation des activités d'apprentissage et constituait en une période de pratique de l'oral sous forme de causerie ou de présentations orales.

Nous avons également élaboré un manuel afin de faciliter chez les élèves la rétention du vocabulaire appris lors des animations pédagogiques en classe et le développement de l'autonomie en apprentissage d'une langue seconde en dehors de la classe. Pour ce faire, nous avons transcrit le contenu des vidéos sélectionnées et présenté les étapes d'apprentissage en termes simples pour les élèves. Bref, le matériel d'expérimentation, tel qu'élaboré, est donc composé d'un guide de situations d'apprentissage pour l'enseignant (Annexe K), d'un DVD de capsules vidéo et d'un manuel pour l'élève (Annexe L).

4.2 La description du matériel d'expérimentation

Le guide est un recueil de situations d'apprentissage divisé en deux séries correspondant aux deux thèmes retenus. Les deux séries de situations d'apprentissage sont séparées par des pages cartonnées de couleur. La première série est identifiée par du papier cartonné vert. La deuxième série est identifiée par du papier cartonné jaune. Il n'y a aucune signification particulière associée au choix des couleurs.

La première partie du guide comprend quatre situations d'apprentissage ou modules relatifs au thème de la cuisine. L'ensemble de ces modules visait à faire apprendre le vocabulaire utilisé en cuisine.

Le premier module *Carla Ferrari a tout d'une grande cuisinière* consiste à apprendre le vocabulaire de la cuisine par la présentation personnelle d'une jeune cuisinière, l'élaboration d'une recette de cuisine, la présentation des plats et l'appréciation des plats. La deuxième situation d'apprentissage *Boulette de fruit à pain* vise l'apprentissage du vocabulaire utilisé dans la recette, particulièrement le vocabulaire de la couleur, de la préparation des ingrédients et de la cuisson. Le troisième module *Haricots frits* permet d'apprendre le vocabulaire utilisé dans la recette en général et particulièrement le vocabulaire de la préparation des légumes, de la friture et de la dégustation. La dernière situation d'apprentissage *Omelette protéinée pour sportifs olympiques* consiste à apprendre le vocabulaire de la recette en question, spécifiquement de la présentation des ingrédients et de la préparation des légumes.

Dans la deuxième partie du guide se retrouvent trois situations d'apprentissage qui permettent d'apprendre le vocabulaire de quelques trucs et astuces pratiques dans la vie quotidienne.

La première situation d'apprentissage *Comment cirer ses chaussures sans cirage* permet d'apprendre le vocabulaire du cirage de chaussures. La deuxième situation *Comment faire de la pâte à sel* vise à faire apprendre le vocabulaire de la pâte à sel qui est une préparation de base pour la confection de jouets, particulièrement le vocabulaire du coloriage, du mélange, de la température, des ustensiles de cuisine. Le dernier module *Comment supprimer la buée sur un miroir* permet d'apprendre le vocabulaire du nettoyage.

Le DVD contient toutes les vidéos relatives aux activités choisies. C'est un support de plan B, qui devait faciliter la réalisation des situations d'apprentissage en absence d'internet. Ces vidéos sont directement tirées des médias en ligne, notamment *TF1*, média francophone qui soutient la promotion du français dans le

monde. Nous avons également retenu des situations sur « *You-tube* », un média de masse très connu qui offre la possibilité d'accéder à des situations authentiques. De plus, des situations du site internet « *Pratiks.com* » offrant des vidéos permettant de découvrir plein de trucs et astuces ont été sélectionnées.

Quant au manuel destiné aux élèves, il comprend les mêmes activités d'apprentissage et la même démarche méthodologique qui se retrouvent dans le guide de l'enseignant. Mais il n'a pas été utilisé dans le cadre de l'étude.

5. LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation comprenait trois grandes étapes : a) la prise de contact avec le milieu et la communication avec les participants, b) l'animation des activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte et l'appropriation des connaissances, c) l'exploration de l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des participants.

5.1 **La prise de contact avec le milieu et la communication avec les participants**

Cette étape a été amorcée en automne 2010 et a pris fin au début de l'expérimentation au printemps 2011. Pendant la première période qui a duré une semaine et demie, nous avons pu prendre contact sur place avec le milieu d'expérimentation. Cette prise de contact consistait d'une part à rencontrer la direction et le personnel enseignant des écoles choisies afin de leur parler du projet de recherche.

D'autre part, le contact avec le milieu a permis de vérifier si les infrastructures matérielles et électroniques nécessaires à la recherche étaient présentes et planifier

l'horaire des activités avec les responsables des études de chaque établissement. Cette première étape s'est déroulée avec succès. Les écoles visitées ont vivement accueilli le projet et les infrastructures nécessaires pour l'expérimentation étaient disponibles.

La communication avec les parents des élèves participant à la recherche s'est faite dès notre arrivée sur le terrain et a marqué la fin de cette première étape. Elle s'est réalisée en une semaine. Dans le respect des principes éthiques concernant les mineurs, nous avons cherché à communiquer avec les parents dans un premier temps par écrit et dans un deuxième temps en personne. La communication avec les parents avait pour but de leur expliquer clairement les objectifs, les avantages de la recherche, la façon dont les données devraient être collectées auprès des participants et d'obtenir leur approbation concernant la participation de leurs enfants à la recherche. Par ailleurs, nous avons pris le soin d'expliquer aux participants le déroulement de l'expérimentation, la méthodologie à utiliser lors de l'étape d'animation pédagogique et finalement, la façon dont les données allaient être recueillies. Nous en avons profité également pour établir l'échantillon. Une fois cette première étape terminée, nous avons abordé l'étape suivante qui était l'animation des activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte.

5.2 L'animation des activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte

Cette étape devait répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche qui consistait à mettre à l'essai le dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC auprès des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale. En fait, lors de cette étape des activités d'apprentissage soutenues par les TIC (vidéos en ligne ou DVD) et inscrites dans l'approche communicative et l'approche par compétence ont donné l'occasion à l'ensemble des élèves de la classe d'apprendre le vocabulaire en contexte d'une part et d'autre part de s'approprier ce vocabulaire dans des séances de communication orale authentique. L'animation

pédagogique était assurée par l'étudiante chercheuse en présence de l'enseignant de la classe qui observait la mise en application de la nouvelle méthode, que nous avons souhaité explorer.

5.2.1 *Les activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte*

Les activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte se sont déroulées pendant trois semaines. Mais nous rappelons que pendant chaque activité d'apprentissage, les élèves étaient amenés à parcourir spécifiquement les étapes suivantes : a) la découverte de la situation générale, b) la découverte des activités communicatives, c) la découverte et la compréhension des actes de parole, d) la découverte et l'apprentissage des éléments langagiers ou notions langagières utilisées, e) le réinvestissement ou réalisation de microtâches en équipe, f) l'appropriation des connaissances. L'appropriation des connaissances s'est faite à la fin de la période d'animation des activités d'apprentissage sous forme de causerie ou de présentations orales en classe.

5.2.2 *L'appropriation des connaissances*

L'appropriation des connaissances est le prolongement du réinvestissement. Il correspondait à une période d'activités de pratique de l'oral en lien avec toutes les situations travaillées en classe et avait pour but de faciliter la mémorisation de plus de vocabulaire possible. Cette pratique a combiné action (présentations de trucs) et communication orale dans la mesure du possible. Mais spécifiquement, l'appropriation des connaissances s'est effectuée sous forme de causeries ou de présentations orales aux heures réservées aux cours de français. Ces activités de pratique de l'oral se sont réalisées pendant la semaine qui a suivi la période d'apprentissage du vocabulaire et étaient animées par l'étudiante chercheuse. Cette pratique de l'oral a permis également de faire approprier aux élèves la structure communicative apprise lors de la période d'apprentissage.

5.2.3 *L'évaluation des apprentissages*

Cette activité s'est effectuée lors de la collecte de données sous forme de présentations orales devant la classe qui ont servi à vérifier l'enrichissement du vocabulaire dont il est question au 3.9. Spécifiquement, étaient observées la capacité des élèves d'utiliser le mot juste et la cohérence dans le discours.

5.3 **La collecte de données**

Cette étape de collecte des données s'est réalisée de deux façons : par l'entrevue et par l'observation. Les participants ont été identifiés de façon alphanumérique (lettre et chiffre) par école. La lettre indiquait l'école et l'indice chiffre correspondait au participant. Dans les paragraphes suivants, seront expliqués plus clairement ces méthodes et ces outils qui ont facilité la réalisation de la collecte de données.

6. LES MÉTHODES ET LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette partie, sont expliqués les méthodes et les outils qui ont facilité la réalisation de la collecte de données.

6.1 **Les méthodes de collecte de données**

Tel que mentionné précédemment, la collecte des données s'est réalisée de deux manières, soit par l'entrevue et par l'observation. Dans les paragraphes suivants, les différentes méthodes de collecte de données utilisées sont décrites.

6.1.1 *L'entrevue*

Selon Fortin *et al.* (2006), « l'entrevue est un mode particulier de communication verbale entre deux personnes, un interviewer qui recueille des données et un répondant qui fournit de l'information » (p.304). Normalement, il existe deux principaux types d'entrevue : l'entrevue non dirigée et l'entrevue dirigée. Mais l'entrevue semi-dirigée qui est une combinaison des deux est la plus utilisée et permet « d'obtenir plus d'informations particulières sur un sujet » (p.305). Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée qui a permis de recueillir auprès de l'échantillon, la perception de la valeur l'expérience et de la pertinence du dispositif. Un guide d'entrevue constitué de questions préparées d'avance a été utilisé. Selon Fortin *et al.* (2006), « la question est la base de l'entrevue » (p.305). Selon le type d'entrevue choisi, on distingue trois qualités de questions : « question ouverte, question fermée et question semi-structurée » (*Ibid.*). Dans le cadre de cette étude, l'entrevue comportait des questions ouvertes parce qu'il s'agissait d'une entrevue semi-dirigée. Pour ce type d'entrevue « une liste de questions fermées dressée d'avance ne conviendrait pas parce que le chercheur ignore ce qui va se passer au cours de l'entrevue et quel genre de questions il aura à poser » (*Ibid.*).

6.1.2 *L'observation*

Selon Fortin *et al.* (2006), l'observation qui peut être structurée ou non structurée, est une méthode qui permet de mesurer de façon avantageuse des attitudes humaines ou des événements. « L'observation non structurée diffère de l'observation structurée par sa flexibilité, par son caractère peu contraignant... » (p.300) et « une des formes les plus courantes de l'observation non structurée est l'observation participante » (p.301). Dans le cadre de cette étude, l'observation était participante puisque « l'observateur fait oublier le rôle qui est le sien en s'intégrant complètement

dans le groupe social qu'il s'est donné pour tâche d'étudier » (Grawitz, dans Fortin et al. 2006, p.301). En fait, lors des situations observées qui étaient des présentations orales individuelles (présentation de truc ou présentation personnelle), l'étudiante chercheuse et l'enseignant n'ont pas seulement joué le rôle d'observateur, mais également celui de participant.

Ceci met fin à la description des méthodes de collecte de données. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons les instruments qui ont facilité la collecte des données.

6.2 Les outils de collecte de données

Les instruments utilisés pour recueillir les données auprès des élèves participants sont l'entrevue semi-dirigée et une situation d'apprentissage-évaluation qui était la présentation orale. Nous avons choisi de tenir des entrevues et des présentations orales parce que les deux outils se complètent quant à l'observation du développement de la communication orale en français L2, à partir de la performance des élèves et de la perception tant des élèves que des enseignants, le troisième objectif spécifique du présent mémoire. En fait, les présentations orales tenues en complément aux entrevues semi-dirigées ont permis d'observer un lien entre les réponses des élèves interviewés et leur performance à l'oral. Mentionnons d'emblée que l'élaboration des outils de collecte de données a été inspirée en général des contenus des cours "Méthode recherche en éducation" (EDU-701) et "Séminaire de recherche" (EDU-703), suivis à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke.

6.2.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été réalisée à l'aide d'un guide d'entrevue comportant trois catégories de questions ouvertes : des questions sur l'apport de

l'apprentissage du vocabulaire en contexte sur la communication orale des élèves, des questions relatives à la pertinence du dispositif utilisé et des questions conclusives. Cette entrevue semi-dirigée administrée auprès de l'échantillon (n=28) avait pour but d'explorer les apports de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle fondamental.

En effet, d'une part, les élèves interviewés devaient donner leur appréciation de l'expérience, montrer leur compréhension orale des contenus des vidéos, dire les nouveaux mots ou les nouvelles expressions apprises, donner leur opinion de la pertinence du contenu (choix des thèmes et vidéos), de la méthode et de l'utilité des TIC (Annexe D). D'autre part, ils étaient invités à montrer leur capacité à réinvestir de façon cohérente, par des présentations orales devant la classe, le vocabulaire nouveau acquis lors de l'étape de l'animation pédagogique.

Quant aux enseignants, ils étaient invités à donner leurs impressions de l'expérience de faire apprendre le vocabulaire en contexte aux élèves avec le soutien des TIC et à valider le dispositif à la suite de sa mise à l'essai auprès des élèves. Les questions étaient portées sur la perception de l'expérience, la pertinence du contenu, la pertinence de la méthode et l'utilité des TIC. Un guide d'entrevue-enseignant a facilité cette tâche (Annexe E).

6.2.2 *Les présentations orales*

Les présentations orales tenues après les entrevues avaient pour but de vérifier la capacité des élèves participants à réinvestir le vocabulaire appris de façon juste et cohérente dans des situations de communication orale authentique. Une grille était utilisée à cet effet (Annexe C).

Legendre (2005) décrit la grille comme « un instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations » (p.673). Selon l'intention d'utilisation d'une grille, il en existe plusieurs types : grille d'observation, d'évaluation, de décision, etc. Dans le cadre de ce mémoire, une grille d'observation a été utilisée et a été complétée par l'étudiante-chercheuse de concert avec l'enseignant de la classe. Les critères retenus pour la grille concernent l'utilisation du mot juste et la cohérence du discours, les deux variables qui ont servi à la vérification de l'enrichissement du vocabulaire chez les élèves (Annexe C). Considérés en globalité lors de l'observation des présentations orales, ces critères ont été inspirés des écrits de Lentin et Meirieu (2009) sur les caractéristiques d'un vocabulaire riche et sa réutilisation (voir 3.1.1 du troisième Chapitre). Dans le même ordre, ces critères constituent une synthèse des idées de Tréville et Duquette (1996) et de Plaquette (2006) sur la cohérence dans le discours (voir 3.1.2 du troisième chapitre). Nous avons retenu ces critères parce qu'ils permettent de faire le lien entre les concepts abordés au deuxième chapitre concernant l'apprentissage du vocabulaire et la performance des élèves à l'issue de l'animation pédagogique. Les présentations orales se sont tenues sous forme individuelle ou en équipe de cinq et ont été filmées.

7. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES

La troisième étape de la recherche a permis de collecter deux types de données : des données textuelles et des données d'observation ; ce sont des données à la fois qualitatives (données textuelles) et quantitatives (données d'observation). Les données textuelles ont été traitées et analysées par une méthode qualitative, soit celle de l'analyse thématique. Les données d'observation ont été traitées et analysées par l'analyse statistique. Dans les paragraphes suivants, nous présentons les démarches utilisées pour traiter et analyser les différents types de données.

7.1 La démarche de traitement et d'analyse des données textuelles

Les données textuelles, issues des entrevues semi-dirigées, comme nous l'avions dit précédemment, ont été traitées et analysées par des techniques de l'analyse thématique qui est « un outil précieux dans bon nombre de cas : première expérience de recherche, besoin de poser rapidement un diagnostic, utilisation avec des co-chercheurs dans le cadre d'une recherche-action... » (Mucchielli et Paillé, 2003, p.161). Dans le cadre de cette étude, étant donné qu'il s'agit de notre première expérience de recherche, nous avons trouvé pertinent de travailler avec l'analyse thématique.

7.2 Le traitement et l'analyse des données textuelles

Cette étape a été réalisée à l'aide du support-papier, une technique de l'analyse thématique. Selon Mucchielli et Paillé (2003), « le support-papier constitue le moyen traditionnel par excellence. Il s'agit de transcrire les entretiens ou de colliger les notes d'observation de façon à pouvoir ensuite y noter directement les thèmes » (p.164).

Ainsi, dans un premier temps, nous avons procédé à la transcription des entretiens (n=28), puis dans un deuxième temps nous avons thématisé les verbatim en annotant dans la marge de gauche les thèmes correspondant aux extraits de verbatim. Dans un troisième temps, nous avons procédé au relevé des thèmes. « Le relevé des thèmes est le premier outil dont la nécessité va se faire sentir en lien avec la progression de l'analyse, et, dans ce cas précis, l'analyste va faire appel à des rubriques pour organiser son travail » (*Ibid.*, p.193). Dans un quatrième temps, nous avons établi un relevé synthèse. Ce relevé synthèse tenait compte des éléments de concepts retrouvés au deuxième chapitre, de la récurrence, la divergence et la parenté

des thèmes. Selon Mucchielli et Paillé (2003), ce genre de relevé est un relevé par colonnes. « Le relevé par colonnes convient bien au travail directement sur traitement de texte et répond également à un souci de présentation visuelle. Les extraits de verbatim correspondant aux thèmes rendent l'ensemble particulièrement complet » (p.195).

Finalement, nous avons procédé à l'organisation d'une portion d'arbre thématique permettant d'explicitier certains résultats de l'analyse⁶ (Annexe J). En effet, comme le précisent Mucchielli et Paillé (2003) « le travail de thématisation pourrait devenir fastidieux et peu éloquent s'il devait se limiter à l'accumulation d'une série de thèmes » (p.182). La portion d'arbre thématique présente deux rubriques, quatre catégories⁷ suivies des thèmes récurrents, c'est-à-dire «les thèmes communs» (*Ibid.*, p.183) des sous-thèmes et des extraits de verbatim correspondants. Les catégories qui ont été retenues sont : la perception de l'expérience, la pertinence du contenu, la pertinence de la méthode et l'utilité des TIC. La rubrique «renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos» (Mucchielli et Paillé, 2003, p.15).

Quant à la catégorie, elle revêt deux sens :

l'un générique et l'autre spécifique. Le premier renvoie à une appellation prise comme classe regroupant des objets de même nature. Le deuxième sens renvoie, de façon précise, à la désignation substantive d'un phénomène apparaissant dans l'extrait du corpus analysé (Mucchielli et Paillé, 2003, p. 15).

Dans le cadre de l'analyse des données textuelles, une grille a été élaborée parce que selon Mucchielli et Paillé (2003), pour « mener de manière efficace son analyse thématique, le chercheur doit se donner des outils et établir des concepts analytiques permettant de marquer la progression de son travail » (p.191). Cette grille

⁶ Les résultats considérés dans la portion d'arbre thématique sont ceux pour lesquels un relevé de thème a été produit.

⁷ Nous retenons ces catégories parce qu'elles rapprochent davantage les questions qui ont posées et également parce qu'elles reflètent le mieux l'idée exprimée dans le corpus

est constituée de huit colonnes : les questions du guide d'entrevue qui ont été plus utilisées lors des entrevues (voir Annexes D-E), les concepts (apprentissage d'une langue seconde, distinction entre l'oral et l'écrit), les éléments de concepts (motivation, compréhension orale, acquisition, enrichissement du vocabulaire, performance, cohérence du discours, vocabulaire en contexte, contexte, écoute, méthodes d'apprentissage du vocabulaire), les rubriques, les catégories, les thèmes récurrents, les thèmes émergents (ceux qui émergent) et les extraits de verbatim (Voir annexe F).

7.3 La démarche de traitement et d'analyse des données d'observation

Les données d'observation ont été traitées à l'aide de l'analyse statistique. Selon Fortin *et al.* (2006), « le traitement statistique réfère à l'analyse des données numériques au moyen de techniques statistiques ou [tests statistiques] » (p.333). Selon la fonction remplie par les variables dans une recherche « on distingue deux grandes catégories d'analyses statistiques : la statistique descriptive [...] et la statistique inférentielle [...] » (*Ibid.*). Dans le cadre du traitement et de l'analyse des données d'observation, nous avons choisi la statistique descriptive; celle-ci permet de décrire les données recueillies (Yergeau, 2009). Selon Fortin *et al.* (2006) « Quel que soit le type d'étude, on utilise toujours la statistique descriptive pour décrire les caractéristiques de l'échantillon auprès duquel les données ont été recueillies » (p.333). Pour y arriver, nous avons utilisé le logiciel SPSS, version 17.0. De ce fait, dans un premier temps, nous avons saisi les données dans une base de données, puis dans un deuxième temps nous avons analysé ces données-là grâce aux fonctions d'analyse statistique disponibles dans les paramètres de la base créée. Nous mentionnons que la grille dans laquelle l'observation a été recueillie, est critériée mais la note attribuée est globale en consensus avec l'enseignant. Cette façon de faire rentre dans la pratique de l'annotation scolaire en Haïti. Sinon, cela demanderait de former les enseignants et les élèves à notre nouvelle façon d'évaluer. Ce qui n'était pas prévu dans notre planification.

8. LE RESPECT DES PRINCIPES ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

En ce qui concerne le respect des principes éthiques pour la présente recherche, une lettre d'information expliquant clairement les objectifs de l'étude et un formulaire de consentement parental ont été envoyés aux parents au nom de l'établissement scolaire avant le déroulement de l'expérimentation (voir annexe A). Cette communication avec les parents avait pour but d'obtenir leur approbation pour la participation à la présente recherche sur une base volontaire de leurs enfants qui sont des mineurs de 12-13 ans. Selon Fortin *et al.* (2006), les enfants de cette catégorie d'âge font partie des groupes vulnérables et « selon le Code civil du Québec [Gouvernement du Québec, 1994, art. 21], le consentement est donné, pour le mineur [moins de 18 ans] par les parents ou les tuteurs [...] » (p.150). Également dans le cadre du respect des principes éthiques, une lettre de consentement a été remise aux enseignants (voir annexe B). De plus, les données personnelles des participants étaient confidentiellement gérées. Lors des moments de collecte de données, les participants étaient identifiés par un code. Les images vidéo seront d'ailleurs brouillées dans le cas d'une éventuelle utilisation secondaire du matériel par d'autres chercheurs. Ces dispositions sont liées spécifiquement au fait que « la confidentialité a rapport à la gestion des renseignements personnels fournis par le participant » (*Ibid.*, p.151).

Dans ce chapitre, nous avons exposé la démarche méthodologique qui a été adoptée dans la réalisation de l'étude ainsi que la description des méthodes et des outils de collecte et d'analyse des données. Nous présentons dans le chapitre suivant les données issues de cette expérimentation, que nous analysons et interprétons également.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté les différentes étapes poursuivies dans la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC. Dans ce chapitre, nous présentons et nous analysons les différentes données recueillies. Ces données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées et de présentations orales. Les données textuelles provenant des entrevues semi-dirigées ont été traitées à l'aide de l'analyse thématique. Les données issues des grilles d'observation ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Rappelons que l'analyse des données reprend les questions qui ont été posées dans le guide d'entrevue (voir annexes D et E). Ce chapitre comprend deux grandes parties : a) la présentation et l'analyse des données textuelles, b) la présentation et l'analyse des données d'observation

1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES

Les données textuelles recueillies lors des entrevues semi-dirigées auprès de l'échantillon nous ont permis d'obtenir un bon nombre d'éléments de réponse sur les apports du dispositif d'apprentissage du vocabulaire mis en place pour le développement de la communication orale des élèves haïtiens. En effet, en lien avec notre objectif de recherche, nous avons questionné les bénéfices offerts par le dispositif, liés aux catégories suivantes : la perception de l'expérience, la compréhension orale du contenu des vidéos, l'apprentissage et le réinvestissement du vocabulaire, la pertinence du contenu et de la méthode, ainsi que l'utilité des TIC. Dans les paragraphes suivants, nous présentons les réponses qui revenaient le plus souvent lors des entrevues semi-dirigées. La présentation des résultats est accompagnée de tableaux qui illustrent les données recueillies.

1.1 Perception de l'expérience

Dans cette partie, nous présentons la perception que des élèves et des enseignants ont eue de l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec le soutien des TIC. Cette catégorie regroupe l'analyse des réponses à la première question de l'annexe F.

1.1.1 Perception des élèves sur l'expérience

Parmi les données recueillies, quatre élèves sur 24 ont soulevé que le dispositif leur a offert de l'aide dans l'amélioration de la communication orale. Ainsi, l'élève CN4 rapporte que « c'était un réel plaisir d'apprendre avec toi, parce que les TIC m'aident à bien parler le français »; un autre, l'élève CR3, mentionne que « pour moi cette expérience était très formidable, parce que ça nous apprend à parler plus le français et ça nous aide à mieux nous exprimer en français ». Quant aux deux autres, l'un, l'élève C6, déclare que : « j'ai trouvé que c'était très intéressant et ça m'aide beaucoup dans mon langage, ça m'a permis de découvrir des mots nouveaux » ; alors que pour l'autre élève, CR1, bien qu'à son avis, les élèves n'ont pas acquis beaucoup de nouveau vocabulaire, il pense qu'il y a eu une amélioration sur le plan de la communication orale : « Ce que tu as fait était bon parce que tu nous a aidés à mieux parler français, à mieux découvrir d'autres mots qu'on ne savait pas encore même si ce n'est pas beaucoup, mais on peut améliorer un peu le français ».

Selon les données recueillies, d'autres élèves ont plutôt abordé l'intérêt qu'a pu susciter le dispositif. À titre illustratif, 10/24 élèves ont dit avoir eu du plaisir à apprendre. Parmi ces élèves, quatre ont fait suivre leur réponse par des commentaires. Ainsi, l'élève CR2 a trouvé que pour lui « c'était vraiment joli et très incroyable ».

D'un autre côté, l'élève CN1 rapporte que « c'est excellent, excellent⁸! Parce que quand on dit un mot je peux le voir ». Dans le même sens, l'élève C1 déclare « j'ai trouvé l'expérience très intéressante, c'est un peu un mélange de détente et d'apprentissage ». Et un autre (CN2) rapporte que « d'après moi je l'ai trouvé très agréable, à mon goût, ça m'a beaucoup plu ».

À l'observation des données recueillies, 10 des 24 élèves perçoivent l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire comme un bénéfice offert par le dispositif. À titre d'exemples, nous rapportons les commentaires laissés par six d'entre eux, les quatre autres ayant préféré répondre par «oui» à la question posée. Ainsi, l'élève CRA3 déclare «Pour moi, cette expérience était très formidable parce que ça nous apprend à parler plus le français et ça nous aide à mieux nous exprimer en français». Dans la même ligne d'idée, F2 déclare : « J'ai trouvé ça chic, parce que j'ai appris des mots que je ne savais pas encore ». D'un autre côté, l'élève F5 relate que : « L'expérience était très bonne. On a retrouvé des choses très agréables. On a appris mieux le français, comment accorder certains mots ». De même, un autre, CR5 déclare « Je peux dire que cela était très instructif pour tous les élèves, en général, ils apprennent des mots nouveaux et je souhaite que cela continue ». Et, finalement l'élève CN6 n'a pas seulement soulevé l'apprentissage comme bénéfice du dispositif, mais également la possibilité de réutiliser les connaissances acquises : « J'ai trouvé ça comme l'éducation et aussi j'apprenais, j'enrichissais mon vocabulaire afin de pouvoir pratiquer ça en société, seulement ça ».

Nous observons également que l'innovation pédagogique est perçue comme un bénéfice du dispositif. Bien que celui-ci soit perçu par seulement trois élèves sur 24, nous tenons à rapporter leurs propos qui font de ce bénéfice un thème émergent. En effet, l'élève C4 déclare : « je pense que c'était une très bonne manière d'apprendre le français aux élèves de septième ». Et pour l'élève C3, c'est « une nouvelle façon de parler le français ». Quant à CR5 «c'est la première fois que je vois

⁸ Cela veut dire c'est intéressant

quelqu'un enseigner avec ce genre de chose et je veux dire que je t'admire beaucoup et je te soutiens».

En résumé, selon l'appréciation des élèves de la valeur de l'expérience, trois principaux bénéfices sont offerts par le dispositif : l'amélioration de la communication orale, la motivation ou l'intérêt d'apprendre et l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire.

1.1.2 Perception des enseignants sur l'expérience

Quant aux enseignants, au même titre que les élèves, ils nomment l'apprentissage du vocabulaire comme un bénéfice de la mise en application du dispositif auprès des élèves haïtiens. En effet, trois enseignants sur quatre signalent que le dispositif peut soutenir l'apprentissage du vocabulaire. Ainsi, l'enseignant FC rapporte que « cela a permis d'acquérir un certain nombre de vocabulaire », un autre, l'enseignant C mentionne que le dispositif « apporte un meilleur vocabulaire, aide les élèves à retenir plus de vocabulaire, mieux qu'en étudiant une liste de mots dans leurs livres ». Pour l'enseignant CR, le dispositif facilite non seulement l'apprentissage du vocabulaire, mais se révèle une aide pédagogique innovante : « c'est bien, ça aide les élèves tant sur le plan de vocabulaire que sur le plan pour ne pas dire pédagogique, mais j'aurais voulu, c'est-à-dire ça leur apporte une nouvelle technique, une nouvelle occasion de bien apprendre le français ». Quant à l'enseignant CN, il mentionne que l'expérience suscite l'intérêt des élèves et présente une approche différente de l'approche habituelle utilisée : « J'ai trouvé l'expérience assez intéressante puisque c'est une approche, bien sûr, que j'apprécie grandement, comparativement à l'approche traditionnelle, c'est-à-dire l'approche qu'on utilise traditionnellement en Haïti qui est l'approche lexicale ».

Somme toute, la perception des élèves et des enseignants semblent refléter deux concepts clés abordés au second chapitre : la motivation et l'apprentissage d'une

langue seconde. En effet, comme nous l'avons vu avec Beaudoin (1998), l'apprentissage d'une langue seconde dépend d'un certain nombre de besoins qui font appel à plusieurs facteurs dont le plus important est la motivation. Dans ce même ordre, Viau (2007) avance que, « la motivation est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage » (p.22). Il ressort que la présence de ces deux éléments dans les propos des élèves et des enseignants interviewés, nous permet de croire à un effet bénéfique du dispositif sur la communication orale des élèves. Nous mentionnons que nous avons recueilli en général que des commentaires positifs. Nous nous demandons si cela est dû au fait que les sujets ne savaient pas quoi dire ou que cela ne les intéresse pas d'en parler. Toutefois, nous tenons compte du fait que la formule est nouvelle et qu'il y a une nouvelle enseignante en classe

1.2 Compréhension orale du contenu des vidéos

Cette catégorie correspond à la deuxième question du guide d'entrevue élève qui concerne l'explication du contenu des vidéos. Tel que l'avancent Tréville et Duquette (1996), la compréhension représente l'étape première du processus d'apprentissage d'une langue seconde qui facilite le développement de l'aptitude à produire chez l'apprenant. Dans ce même ordre, pour vérifier la compréhension orale des élèves à la suite de la mise en application du dispositif, nous avons considéré deux niveaux de production orale : une explication complète et une explication moyenne du contenu des vidéos. À la lumière des écrits de Rost (dans Guichon, 2003), l'explication complète correspond à « une représentation fidèle du message original » et l'explication moyenne à « une reconstruction du sens, une interprétation » (p.43).

Ainsi, parmi les données recueillies, 10/24 élèves interviewés ont produit une explication complète des vidéos et 14/24 élèves en ont produit une explication moyenne. Les tableaux suivants présentent quelques exemples d'explication complète et d'explication moyenne par différents élèves.

Tableau 2
Exemples d'explication complète

Sujets	Explication complète
C6	Pour cirer ses chaussures sans cirage, il faut premièrement une banane et un chiffon. Ensuite , il faut passer la pelure de banane sur la chaussure et, deuxième étape , c'est de passer le chiffon pour que la chaussure soit bien cirée.
C 4	Mais oui, donc avant de montrer comment on peut cirer ses chaussures sans avoir de cirage, on a présenté le matériel qui compte une figue banane et un chiffon. Ensuite , on montrait comment cirer la chaussure, on enlevait la pelure de la figue banane on passait ça sur la chaussure, on cirait ensuite, et on prenait le chiffon pour essuyer. Après , voilà on a des chaussures bien luisantes et on se disait à bientôt pour un autre truc.
CRA5	Tout d'abord on a ouvert la télé, puis quand ça commençait on a vu le présentateur qui nous a d'abord dit ce qu'on allait faire et ensuite il nous a présenté la fille, ses passions et ce qu'elle va faire et la fille nous a accompagné pour nous montrer les points qu'elle allait faire et on a vu l'achat et la cuisson des aliments, la préparation des mets et enfin on a servi.

Tableau 3
Exemples d'explication moyenne

Sujets	Explication moyenne
C3	Elle est une jeune fille passionnée de cuisine, on la voit souvent dans la cuisine de ses parents. À 14 ans, elle a sorti un livre de cuisine.
C1	On épluche la banane et puis on prend la pelure , on met sur les chaussures puis on prend une serviette et on cire .
CRA3	On avait parlé de la passion de Karla, son âge, sa classe et on avait dit que Karla était une jeune fille passionnée de sport .
CN6	Je crois qu'elle est âgée de 14 ans, elle est en France. Elle a déjà sorti son livre comportant des recettes de cuisine. Elle a tout ce qu'un chef de cuisine peut avoir. Elle espère devenir meilleure.
CN2	On doit éplucher la banane , on prend la pelure , on frotte sur la chaussure, après c'est propre

Les exemples d'explications complètes des contenus des vidéos recueillies au tableau 2 paraissent présenter une certaine cohérence dans le discours oral. En effet, la présence des marqueurs de relation (en caractère gras dans les exemples) entre les étapes permettent de retracer les différentes intentions de communication du message original (Rost, dans Guichon, 2003). Cette observation est également soutenue par les écrits de Tréville et Duquette (1996), qui avancent que la cohérence est la capacité de faire le lien entre les différentes intentions de communication.

Quant aux explications moyennes présentées dans le tableau 4, elles illustrent une capacité de reconstruire du sens (Rost, dans Guichon, 2003). En fait, les élèves ne reprennent pas tout ce qui a été dit dans les vidéos, mais donnent une explication

incluant du vocabulaire nouveau (en caractère gras) qui permet au récepteur de saisir l'essentiel du message original, par l'utilisation des verbes d'opinion, tels : « je crois » ou d'un discours indirect, tel : « on avait parlé de ». Plaquette (2006) confirme cette position en avançant que dans un acte communicatif, le récepteur a besoin de saisir les grandes lignes du message.

En général, ces données indiquent une bonne compréhension orale du contenu des vidéos, notamment une capacité de reconstruire du sens, comme dit précédemment, et annoncent un grand pas vers l'apprentissage du vocabulaire tel que l'avancent Tréville et Duquette (1996).

1.3 Apprentissage du vocabulaire

Selon Tréville (2000), le vocabulaire demeure l'élément fondamental en apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, lors de la collecte des données nous avons cherché à vérifier si les élèves ont appris du vocabulaire nouveau⁹ par rapport à une liste de mots et d'expressions que nous avons sélectionnés au hasard parmi tout le vocabulaire qu'ils auraient pu retenir de l'un et de l'autre thème (cuisine ou trucs et astuces).

Dans le vocabulaire relevant du contenu des vidéos sur le thème <cuisine>, nous avons observé l'utilisation des expressions suivantes basées sur leur fréquence d'utilisation dans les vidéos : *être passionné de, âgé de, animer des cours de, diriger tout de A à Z, sens des responsabilités culinaires, élaborer une recette, couper en dés, jus de cuisson, du bouillon de légumes, relever le goût, sauce pimentée, voilà c'est prêt, égoutter.*

⁹ Le vocabulaire nouveau fait référence à des mots et expressions que les élèves découvrent pour la première fois dans un contexte

Quant au vocabulaire relevant du thème <trucs et astuces>, nous avons sélectionné : *Cirer ses chaussures, cirage, chiffon, torchon, éplucher, frotter, enlever les résidus, faire briller, voilà.*

Parmi les données recueillies, 20 des 24 élèves, sans toutefois donner un nombre, affirment qu'ils ont appris du vocabulaire nouveau. Ainsi, C5 déclare : « Ces mots je ne les savais pas, je les ai appris ». Quant aux autres, ils ont cité les mots ou les expressions apprises qui se retrouvent dans la sélection préalable. Le tableau 5 présente des mots ou expressions nouvelles relevées par les élèves.

Tableau 4
Vocabulaire nouveau

Sujets	Témoignages
F2	Il y a c'est surprenant, diriger tout de A à Z, animer des cours de cuisine.
F5	Des nouveaux mots comme le jus d'haricots, purée d'haricots, couper en morceau ou couper en dés, couper en lamelle. Ces mots je ne les savais pas, je les ai appris.
C4	Dans la cuisine, par exemple, l'eau de cuisson, couper en dés, couper en lamelles. Et dans les trucs, j'ai appris qu'est-ce que c'est le cirage, le savon et plusieurs types de choses.
CR2	Passionné de, préparer, couper en dés.
CN4	Couper les tomates en dés, sauce piquante, et voilà.
CN3	J'ai retenu beaucoup de mots comme aujourd'hui, je vais présenter comment faire un truc, comment présenter on dit voilà, passionné de, plusieurs mots.
C1	En Haïti comme pour dire maggi, on peut dire bouillon de légume, comme piment doux : poivron

Le tableau précédent présente le nouveau vocabulaire que les élèves déclarent avoir appris. Ce vocabulaire ne leur était pas imposé à retenir. Mais c'est arrivé qu'ils

citent aisément ce qu'ils ont appris à la suite de la mise en application du dispositif. Une fois de plus ces données nous permettent de croire aux contributions des TIC à l'apprentissage du vocabulaire en contexte. En effet, tel que l'avance De Man-De Vriendt (2000), « dans la communication orale réelle, une quantité importante d'information passe par le canal visuel. » (p.136)

1.4 Réinvestissement du vocabulaire

Le réinvestissement qui est la base de l'appropriation des connaissances acquises (Léon, 1998) est l'une des étapes de la méthode d'application du dispositif. Cette étape a permis de finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées par les élèves lors des situations d'apprentissage, de reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en utilisant le vocabulaire nouveau et finalement, de réaliser une situation de communication orale en réutilisant les mots ou les expressions apprises en contexte. Cette dernière partie a été réalisée par les élèves sous forme de présentation personnelle, présentation de trucs et astuces. Elle correspond à l'évaluation des apprentissages lors de la collecte de données.

Parmi les données recueillies, 13 élèves sur 24 ont réinvesti le vocabulaire acquis dans la présentation personnelle ; 11 élèves sur 24 l'ont réinvesti dans la présentation des trucs et astuces. Des exemples de présentation personnelle et de présentation de trucs et astuces, retenus sur la base d'une bonne intégration du réinvestissement du vocabulaire, sont rapportés ci-dessous. Le nouveau vocabulaire observé est souligné.

1.4.1 Contenu des présentations personnelles réalisées par les élèves

Élève CN2 : Voici un jeune homme âgé de 15 ans, il s'appelle Marco, il habite à la rue 14, sa passion c'est le foot. Il fréquente beaucoup de gens, il est un petit peu populaire et je l'aime beaucoup.

Élève CR2 : Je vais présenter ma sœur, elle s'appelle Maryse, elle est en deuxième année, elle est âgée de 8 ans, elle est sexy, elle est passionnée de la musique, de la danse et aussi des nourritures, elle aime beaucoup manger.

Élève C1 : Oui, je présente ma sœur de communion, elle s'appelle Johanne. Elle est grosse et plutôt claire elle a des cheveux courts et noirs. Elle veut devenir une grande pianiste, elle aime chanter et danser non! Elle est passionnée de la danse et du chant et puis elle est très jolie.

Élève C2 : Madame, je vais présenter une amie, elle s'appelle Eugène Dieuriane. Elle est en septième. Elle a 13 ans, elle n'a ni frère ni sœur, elle est fille unique de sa famille et elle aimerait devenir médecin.

Élève F4 : Il s'appelle Franchet. Il a juste 17 ans. Il est en Rétho. Il est passionné de basket ball. On a l'habitude de le voir sur un terrain de basket en train de jouer ou dans la vestiaire du terrain de basket.

Élève F5 : Voilà une toute petite fille appelée Jeanne âgée de 15 ans seulement. Elle est passionnée de cuisine et de nature. On a plus de chance de la retrouver dans la cuisine de ses parents en train de cuisiner ou de préparer une coquille.

Élève F2 : Voici une toute petite jeune fille âgée de 12 ans seulement, passionnée de sport et de cuisine, c'est dans la cuisine de ses parents qu'on a la plus de chance de la retrouver en train d'élaborer une recette.

Élève F1 : Voici un tout petit jeune appelé Dario âgé de 13 ans seulement, passionné de sport. Il est élève de septième. C'est dans le gymnase qu'on a le plus de chance de le trouver en train de s'entraîner.

Élève CR6 : Je vais présenter ma sœur qui s'appelle Sophie, elle est jolie, elle est passionnée de musique.

Les exemples présentés ci-haut montrent un réinvestissement simple, mais fait à l'aide d'un vocabulaire adapté. Les élèves qui ont accepté de faire une présentation l'ont fait avec beaucoup d'aisance en plaçant chaque mot utilisé dans son contexte. Nous observons également qu'ils utilisent d'autres mots qui ne sont pas tirés de la liste du vocabulaire présenté dans les vidéos. Tel qu'avancé par Tréville et Duquette (1996), le vocabulaire constitue la « voie d'accès à la communication » (p.7) et permet donc, selon notre avis, un développement rapide de la communication orale surtout lorsque c'est appris en contexte.

1.4.2 Contenu des trucs et astuces réalisés par les élèves

Élève C4 : Bin oui, je peux présenter comment laver ses cheveux sans du shampoing. Pour cela on a besoin d'un peu de savon en poudre, ensuite une cuvette d'eau et une serviette. Premièrement, on détresse les cheveux, ensuite on mouille avec l'eau de la cuvette, on met du savon dessus, on frotte ça très bien et après les cheveux sont bien propres et on peut sortir avec.

Élève F1 : Aujourd'hui je vais vous montrer comment laver les mains quand vous n'avez pas de savon. On a besoin de la cendre de charbon, d'un chiffon et d'un peu d'eau. Pour faire ça, on commence d'abord par mettre la cendre entre les mains et on frotte, puis on plonge les mains dans l'eau, ensuite on essuie les mains avec le chiffon et voilà enfin les mains toutes propres.

Élève CN2 : Je vais vous présenter comment préparer du sérum oral. On aura besoin d'une bouteille de coca, du sucre du sel du citron, du bicarbonate, de l'eau propre, d'une cuillère propre, un bout de citron, un pot et après on va essayer de faire le mélange. On aura besoin d'un litre d'eau à l'aide du coca pour remplir chaque bouteille, on aura besoin de deux bouteilles ça nous donne un pot, après on met trois cuillères de sucre une petite cuillerée de sel, une petite quantité de bicarbonate, en mettant le citron et après c'est déjà prêt.

Quant aux <trucs et astuces > présentés ci-dessus, ils paraissent rassurer de la cohérence dans le discours oral lors du réinvestissement du vocabulaire. En fait, le

contenu des trucs présentés permet de retracer les différents éléments d'une situation de communication orale telle que traité par Toffoli (2008) notamment : une situation générale qui correspond au contexte de la situation en question, des activités communicatives qui constituent les grandes étapes de la situation, des actes de parole ou les intentions de communication correspondant à chaque activité communicative, les éléments langagiers ou le vocabulaire utilisé pour chaque étape.

En complément à leurs présentations orales, deux élèves ont rapporté qu'ils ont utilisé le vocabulaire appris dans la causerie familiale. En effet, F2, rapporte : « Quand je parle à une cuisinière, à ma maman, à ma grande sœur, je lui dis que c'est bien fait, c'est lui qui a dirigé tout de A à Z, elle peut animer son propre cours de cuisine » ; et l'autre, CN2, déclare : « À la maison, quand je parle à ma mère c'est ces genres de communication que j'avais apprises que je communique avec elle, quand elle cuisine, quand nous sommes assis, quand on fait des petits dialogues ».

Bien que trop peu nombreuses, ces réponses illustrent le réinvestissement du vocabulaire appris avec une précision de réutilisation en dehors de la classe « à la maison ». Cette observation est renforcée par les écrits de Léon (1998) dans ce sens qu'une réutilisation immédiate du vocabulaire peut conduire à la mémorisation et à l'appropriation.

1.5 Pertinence du contenu

Rappelons que deux thèmes ont été choisis pour constituer le contenu du dispositif : la cuisine et les trucs et astuces. Nous avons choisi ces thèmes en tenant compte de l'environnement des élèves. Le premier thème permettait d'apprendre le vocabulaire utilisé dans l'art culinaire par la présentation des recettes de cuisine présentant les ingrédients utilisés dans la cuisine locale. Le deuxième thème, les trucs et astuces permettait non seulement l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi

l'apprentissage de petits trucs et astuces utiles à faire seul ou avec des amis. Dans les paragraphes suivants, nous présentons les données recueillies des élèves d'une part et des enseignants d'autre part.

1.5.1 *Perception des élèves sur l'intérêt du choix des thèmes*

Parmi les données recueillies, 20 des 24 élèves interviewés disent préférer la cuisine et 4 sur 24 disent préférer les trucs et astuces. Parmi ces 20 élèves, quelques-uns après avoir déclaré préférer la cuisine ont appuyé leur réponse par plusieurs raisons dont les deux principales sont : l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire et la motivation ou l'intérêt suscité par le dispositif. Pour ce qui a trait à l'apprentissage, cinq élèves déclarent avoir appris de nouveaux mots de vocabulaire ou encore des notions de l'art culinaire. Ainsi, l'élève CN2 dit préférer une vidéo sur la cuisine « parce qu'on retient le vocabulaire, les expressions qu'on exprime dans cette vidéo », un autre (CN4) rapporte que : « ils ne nous apprennent pas seulement les TIC, ils nous apprennent la cuisine » et pour sa part, l'élève FC6 déclare : « on nous montre comment faire la cuisine, comment faire les plats, comment acheter les condiments ». Quant aux autres, l'élève CN5 rapporte que « cela me permet de faire la cuisine quand j'ai faim » et pour sa part, l'élève C6 déclare : « Parce qu'on nous montre comment faire la cuisine, comment faire les plats, comment acheter les condiments ».

Pour ce qui concerne la motivation ou l'intérêt suscité par le thème <cuisine>, trois élèves ont manifesté de l'intérêt d'une part pour les acteurs de vidéos, particulièrement pour Carla, une fille de 14 ans, selon leurs propos. Ainsi l'élève F2, expliquant sa préférence pour la vidéo de Carla déclare : « Parce qu'elle est un enfant de 14 ans elle a fait tout comme si c'était un adulte » ; un autre (CR5) rapporte que « la petite fille a été plus à l'aise en parlant et j'aime sa façon de parler, son

vocabulaire et elle est plus jolie aussi », et à son tour, l'élève C3 déclare : « J'aime la façon dont elle expose sa vidéo, la façon qu'elle prépare sa nourriture, elle explique ».

Selon les propos des élèves, ils ont, d'autre part, manifesté de l'intérêt, pour les recettes de cuisine présentées en vidéo. Ainsi déclarent successivement ces deux élèves : « Quand j'étais en train de regarder ça m'a donné envie de manger » (élève CN6). « J'ai préféré celle des haricots frites, parce que les haricots c'est une chose que j'aime. J'aime vraiment les haricots » (F5).

Quant à la préférence pour les <trucs et astuces>, les raisons que nous dénotons dans les propos des élèves interviewés sont l'authenticité : « ça reflète la vie et c'est une façon de s'amuser en les apprenant » (C1) ; la créativité : « j'aime fabriquer, j'aime les choses nouvelles, j'aime apprendre des choses que je n'ai pas encore apprises » (C3) ; le genre : « Je suis un homme, je n'aime pas trop la cuisine. Mais il y a des expériences qu'on fait c'est extraordinaire, comment cirer ses chaussures quand vous n'avez pas de cirage, je l'aime » (F1) ; la maîtrise du français : « C'est très bien parce que ça aide les enfants à mieux maîtriser le français » (F3).

Ces propos nous permettent d'avancer que le choix des thèmes a été pertinent pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte. Également, ce choix satisfait les attentes des élèves, suscite l'intérêt nécessaire à l'apprentissage comme rapporté précédemment. Dans le même sens, nous prenons en note, que le fait d'être garçon ou fille a une grande place dans le choix du contenu. En effet, un apprentissage efficace ne saurait se passer de ce qui suscite l'intérêt ou du moins la motivation chez l'apprenant. En fait, tel qu'avancé par Viau (2007), en contexte scolaire, « la motivation est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage » (p.22).

1.5.2 *Perceptions des élèves sur l'intérêt du choix des vidéos*

Selon les données recueillies, 14 des 24 croient que le choix des vidéos est adapté. Quelques-uns (quatre) ont donné des explications plus élaborées. Ainsi, pour l'élève CR1 « en général c'était bon » ; pour l'élève F5 « les vidéos étaient vraiment très normales ». Dans la même lignée, l'élève CR5 déclare : « J'ai aimé en particulier Carla mais en général je les ai toutes aimées. J'ai une préférence pour Carla mais ça ne veut pas dire que j'ignore les autres, je veux juste dire que celle-là était vraiment mieux » ; et CN4, pour sa part, rapporte : « Tu avais fait de bons choix. Moi j'ai bien appris des vidéos parce que les vidéos m'ont formé ».

Cinq élèves sur 24 élèves perçoivent les vidéos comme une source d'intérêt. En effet, pour l'élève FC6 « C'était très intéressant » ; pour un autre, l'élève FC2 « c'était très intéressant, parce que ça aiderait beaucoup la population haïtienne » et pour l'élève CR3 : « C'est mieux d'apprendre par les vidéos parce que les élèves s'intéressent plus aux vidéos qu'aux livres » Quant aux deux autres, pour l'un, l'élève CN1, c'étaient de « belles vidéos¹⁰ » ; et pour l'autre, l'élève FC3 c'était « amusant d'apprendre les vidéos par étapes ».

D'un autre côté, trois des 24 élèves ont soulevé que les vidéos choisies permettent d'apprendre. Ainsi, l'élève C1 rapporte que « on apprend la cuisine, on apprend comment cirer les chaussures, c'est tout ça que j'ai discerné, on apprend comment cirer les chaussures quand vous n'avez pas de cirage » ; l'élève CN4 mentionne que « on apprend les arts plastiques, on apprend comment faire la cuisine, on apprend aussi des trucs », et l'autre, l'élève F1 mentionne que « les vidéos que tu nous as montrés ce n'est pas difficile, un élève de septième peut les apprendre sans problème ». Par ailleurs, deux autres élèves ont manifesté une certaine réserve pour le choix des vidéos liée au fait qu'ils ne sont pas des filles. Ainsi, l'élève FC4 déclare :

¹⁰ Expression teintée d'une connotation créole qui veut dire intéressante

« Je n'aime pas toutes les vidéos surtout celles de cuisine, mais les autres comme comment faire un avion je les aime. Les gens expliquent très bien » et l'élève F5 mentionne que : « Pour le choix des activités c'est une chose je n'aime pas tellement, parce que je ne suis pas une fille, mais c'est vraiment très bien pour nous, ça nous aide à parler français, à mieux nous exprimer ». Ce propos sur l'amélioration de la maîtrise du français est renforcé par l'élève F3, qui, de son côté, rapporte que « C'est très bien parce que ça aide les enfants à mieux maîtriser le français ».

Au regard de tous ces témoignages présentés ci-dessus, nous pouvons conclure que le choix des vidéos a été en général pertinent pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte. Pour répéter les élèves, cette pertinence est reconnue au fait que les vidéos choisies sont adaptées, suscitent l'intérêt, un élément essentiel pour l'apprentissage d'une langue seconde (Beaudouin, 1998), présentent une certaine facilité pour le développement de la communication orale. Toutefois, nous notons que certains élèves, selon qu'ils sont garçons ou filles, préfèrent une catégorie de vidéos à d'autres. Mais cela ne réduit pas pour autant, à notre sens, la pertinence des vidéos choisies pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte et le développement de la communication orale. En fait, comme on l'a vu avec De Man-De Vriendt (2000) le canal visuel est très important pour le développement de la communication orale.

1.5.3 Perception des enseignants sur la pertinence du contenu

Pour ce qui a trait à la pertinence du contenu, nous avons soumis à la perception des enseignants le choix des thèmes et des vidéos. Selon les données recueillies, deux enseignants sur quatre rapportent qu'ils préfèrent les vidéos sur la cuisine pour des raisons particulières. En effet, l'enseignant FC mentionne qu'il préfère les vidéos sur la cuisine parce qu'elles facilitent un meilleur apprentissage du vocabulaire : « Les deux étaient intéressants, mais j'ai apprécié beaucoup comment faire la cuisine, surtout quand les élèves visualisent la vidéo ça les a permis de capter

sans forcer le vocabulaire, les mots, donc ils apprennent les écritures¹¹ par leurs noms ». Pour l'enseignant C, les vidéos sur la cuisine facilitent l'apprentissage par la pratique, ce qui développe chez l'enfant les compétences à communiquer à l'oral : « Moi j'ai préféré les activités de la cuisine parce que, non seulement la cuisine c'est pratique, mais ça développe la capacité de l'enfant ». Quant aux deux autres, ils trouvent l'ensemble du contenu motivant, aidant pour l'apprentissage du vocabulaire pour des raisons liées à la clientèle visée ou à l'innovation pédagogique. Ainsi, l'enseignant CN mentionne que « C'était tout à fait ludique les vidéos, parce que ce ne sont que des enfants » ; et l'enseignant CR, de son côté, signale que « c'est plaisant et c'est intéressant, et ce qui est beaucoup plus attirant c'est qu'on a changé la méthode qu'on a d'habitude, c'est-à-dire d'habitude le prof, il parle des pronoms personnels, il écrit des notes, il écrit parfois l'élève ne comprend même pas, mais là c'est attirant, c'est court les vidéos, non seulement l'élève est en train de visualiser, mais elle se fait une idée de ce qu'on raconte ».

Nous remarquons que les propos des enseignants se rapprochent de ceux des élèves. En effet, au même titre que les élèves, les enseignants croient que le contenu est pertinent pour l'apprentissage du vocabulaire et pour la motivation à apprendre. Les quatre notent également l'innovation pédagogique rattachée à ce contenu.

1.6 Pertinence de la méthode

La méthode que nous avons utilisée dans la mise à l'essai du dispositif tire sa source de deux approches traitées par Toffoli (2008), il s'agit de l'approche communicative et de l'approche par compétence. La méthode comprend six étapes : a) la découverte de la situation générale, b) la découverte des activités communicatives, c) la découverte et la compréhension des actes de parole, d) la

¹¹ Écriture veut dire mots de vocabulaire.

découverte et l'apprentissage des éléments langagiers ou notions langagières utilisées, e) le réinvestissement ou réalisation de microtâches en équipe, f) l'appropriation des connaissances. Lors des entrevues, nous avons cherché à valider la pertinence de la méthode auprès des élèves et des enseignants.

1.6.1 Perception des élèves sur la pertinence de la méthode

La pertinence de la méthode a été perçue par les élèves de différentes façons. En effet, selon les données recueillies, 11 élèves sur 24 affirment que la méthode contribue au développement du vocabulaire; 18 élèves sur 24 soutiennent que la méthode est adaptée aux élèves; 12 élèves sur 24 pensent que cette méthode aide à l'amélioration de l'apprentissage; 6 des 24 élèves croient que la méthode stimule la créativité; 7 des 24 élèves perçoivent la méthode comme moyen facilitant pour la compréhension orale; 4 des 24 élèves la voient comme une source de motivation et finalement 15 des 24 élèves perçoivent la méthode comme une appui à l'amélioration de la communication orale.

Bref, bien que peu d'élèves aient donné une explication claire, l'ensemble des commentaires (Annexe I), semble révéler la pertinence de la méthode. En effet, des propos comme « Cette méthode est vraiment adaptée au niveau des septièmes »; « Je pense qu'on connaît mieux avec ce genre de méthode »; « ça aiderait à maîtriser le français, à bien parler » paraissent montrer la validité de la méthode. Par contre, bien que nombreux clament la pertinence de la méthode il ya une élève (CR1), qui a trouvé que cette approche pédagogique est peu facilitant pour certains apprenants :

C'est pas tout le monde qui s'y ont adapté. Moi ce que je vois c'est que pour faire ces genres de choses il faudrait avoir beaucoup de temps parce que aussi on pourrait comme tu avais dit tout à l'heure si tu avais le temps tu pourrais aller avec nous sur internet ce serait encore mieux parce qu'il y a des filles qui ne savent pas comment aller sur internet il y en a d'autres elles savent seulement ce qu'on nous montre à l'école.

1.6.2 Perception des enseignants sur la pertinence de la méthode

Selon les données recueillies auprès des enseignants, la méthode est perçue comme une approche facilitante. En effet, pour l'enseignant FC, la méthode peut rendre la tâche enseignante aisée : « Excellent, tout est excellent, ça peut nous faciliter la tâche, parce que les élèves ne veulent pas étudier vraiment, mais avec ça c'est plus facile ». Pour un autre enseignant (CN), la méthode permet d'apprendre les mots de vocabulaire dans leur contexte d'utilisation : « Avec cette méthode, il n'y a pas de grands mots. Pour l'Haïtien le mot est grand c'est parce que c'est un mot qui est rarement utilisé, mais avec cette méthode-là on sait quand et comment utiliser son mot. Il n'y a pas de grands mots ». Quant aux deux autres, pour l'enseignant CR, cette méthode peut apporter une innovation dans l'enseignement/apprentissage : « Ce serait à encourager, ça aide aussi à sortir de l'idée qu'on doit se confiner dans une salle de classe pour les cours, tu comprends parce que avec le système informatique qu'on a là ça rend l'apprentissage beaucoup plus agréable et ça rend aussi le travail des profs beaucoup plus satisfaisant » ; et finalement, pour l'enseignant C, la méthode peut faciliter l'amélioration de la communication orale et la fuite de la timidité chez les élèves : « Je trouve que c'était bien et cela développe aussi chez l'enfant la capacité de mieux s'exprimer, elle chasse chez l'enfant non seulement la timidité, mais elle éveille sa capacité à mieux s'exprimer ».

A la lumière des propos recueillis, nous pouvons relever que la méthode utilisée dans la mise en application du dispositif est adaptée aux élèves. En effet, cette méthode semble se rapprocher davantage de leurs besoins en matière d'apprentissage, spécifiquement de leur intérêt pour un apprentissage authentique grâce au support des TIC. Et tel qu'avancé par Strike (2002), les méthodes d'apprentissage d'une langue sont soumises aux intentions d'une époque donnée.

1.7 Utilité des TIC

Dans notre expérience, les TIC ont été utilisées en soutien à l'apprentissage du vocabulaire, en vue de le rendre authentique. Lors des entrevues, nous avons cherché à savoir auprès des élèves et des enseignants si les TIC sont utiles pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

1.7.1 *Perception des élèves sur l'utilité des TIC en apprentissage du vocabulaire en contexte*

Parmi les données recueillies, 20 élèves sur 24 croient que les TIC favorisent un meilleur apprentissage. Selon leurs propos, cet apprentissage est meilleur parce qu'il est fait en contexte : « C'est pour cela que c'est bon, on voit quand on est passionné de quelque chose » [Sic] (élève F1). Les propos de cet élève vont de pair avec ce que De Man-De Vriendt (2000) avance : « dans la communication orale réelle, une quantité importante d'informations passe par le canal visuel. » (p.136)

Dix des 24 élèves croient que les TIC améliorent la communication orale. Quelques commentaires sont présentés dans le tableau 7. Ces commentaires cadrent avec les bénéfices de l'utilisation des TIC expliqués au second chapitre. Également, selon les résultats, six élèves sur 24 perçoivent les TIC comme une source de motivation. Pour l'élève CR3, cette source de motivation suscitée par les TIC permet de mieux apprendre : « C'est mieux d'apprendre par les vidéos parce que les élèves s'intéressent plus aux vidéos qu'aux livres ». Pour l'élève C4, cette motivation relève au fait que c'est une nouvelle approche : « C'est très bien, c'est très intéressant. Je pense que c'est parce que je n'avais jamais fait ça pour apprendre le français, à part le tableau ». Et pour l'élève C1, cette motivation correspond aux attentes de la génération actuelle : « Quand on apprend avec les vidéos, les films, c'est plus intéressant et puis les jeunes d'aujourd'hui n'aiment pas les choses ennuyeuses comme les livres avec beaucoup de pages, on a seulement une projection devant soi,

on regarde et puis on apprend ». Ce commentaire rejoint les écrits de Strike (2002) pour qui « la génération actuelle préfère apprendre à l'aide de la technologie » (p.4).

Pour sept élèves sur 24, les TIC sont perçues comme un moyen facilitant pour l'apprentissage : « C'est mieux d'apprendre avec les vidéos » (élève CR3) ou un stimulant pour sa propre créativité : « C'était très intéressant, parce que cela nous permet de faire nos propres trucs » (élève F6).

Finalement, pour deux élèves sur 24, les TIC facilitent la compréhension orale. « Avec les vidéos, le son et les images, on comprend l'image, on entend le son puis les vocabulaires nous aident mieux » (Élève F5).

Dans les tableaux suivants, nous reprenons quelques commentaires des élèves sur la perception d'un meilleur apprentissage et d'une amélioration de la communication orale, grâce à l'intégration des TIC.

Tableau 5
Perception d'un meilleur apprentissage

Sujets	Commentaires
C5	Le français d'Haïti est très différent du français du Canada et quand on découvre des mots ça nous aide dans le vocabulaire vraiment.
C4	Parce que les enfants aiment dire par exemple il y a de l'eau dans la nourriture quand on faisait les cours de cuisine en français et maintenant elles peuvent dire le jus de cuisson est presque terminé et ils savent dire aussi pour les trucs, la toile, maintenant elles disent le chiffon, elles s'améliorent en français, ils utilisent beaucoup plus les autres mots.
CR5	Oui, parce qu'on aime lire, mais pas beaucoup et en écoutant et en regardant on apprend mieux, car c'est une chose audiovisuelle et quand on lit c'est seulement visuel, mais quand on a la vidéo c'est audiovisuel et on a l'avantage de regarder et d'écouter. Parce qu'en écoutant cela entre plus facilement parce qu'on n'a pas besoin de lire, on écoute et on enrichit son lexique.
F1	C'est pour cela que c'est bon, on voit quand on est passionné de quelque chose. Ce n'est pas simplement dire passionné de sans avoir la signification on doit voir comment une personne peut être passionné de quelque chose. Parce qu'en regardant les images je peux les deviner.

Tableau 6
Perception d'une amélioration de la communication orale

Sujets	Commentaires
CR2	C'était vraiment bien, parce que c'était bon à apprendre ça va m'aider à bien parler le français.
F6	Ça nous permet de communiquer à l'oral.
F2	Ça aide mieux à parler le français que les livres. On regarde, on apprend et il reste quelque chose dans la tête.
F5	Ça aide à communiquer à l'oral et à parler français.

1.7.2 Perception de l'utilité des TIC par les enseignants

Pour ce qui concerne l'utilité des TIC dans la mise en application du dispositif, deux enseignants sur quatre mentionnent que l'utilisation des TIC (vidéo) peut conduire à un meilleur apprentissage du vocabulaire. Ainsi, l'enseignant FC rapporte que : « Avec la vidéo, les enfants apprennent mieux ». Un autre, (CN) signale que « ça permet de retenir beaucoup plus de mots que l'approche lexicale ». D'un autre côté, l'utilisation des TIC peut faciliter la réutilisation des connaissances acquises indique l'enseignant CR : « L'élève il écoute, il voit, il exploite le champ de vocabulaire qu'il a sa disposition, donc à son tour il peut aussi utiliser ce qu'il a appris et s'exprimer ». Et finalement, pour l'enseignant C, l'utilisation des TIC peut faciliter le développement de la communication orale : « Ça facilite le développement de la communication orale ».

L'analyse des données issues des entrevues semi-dirigées avait pour but de répondre à notre objectif de recherche qui était d'explorer l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en français, langue seconde des élèves du troisième cycle de

l'école fondamentale haïtienne. Pour y arriver, nous avons élaboré et mis à l'essai un dispositif d'apprentissage du vocabulaire. À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons observer qu'effectivement l'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC, pourrait avoir un effet favorable sur le développement de la communication orale des élèves dans le sens où l'enrichissement du vocabulaire est considéré comme une dominante dans la communication orale (Tréville, 2000). Facilité par le choix de thèmes adaptés aux intérêts des élèves et de vidéos bien animés et illustrées, par l'utilisation d'une méthode adaptée et par l'exploitation des TIC, cet effet est caractérisé par les bénéfices liés à la motivation, à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, à l'amélioration de la communication orale, à la compréhension orale, à la créativité, au réinvestissement du vocabulaire et la cohérence dans le discours oral, à l'innovation pédagogique.

Ce premier type d'analyse terminé, nous nous engageons dans la présentation et l'analyse de données d'observation pour appuyer cette première collecte de données et les résultats qui en découlent.

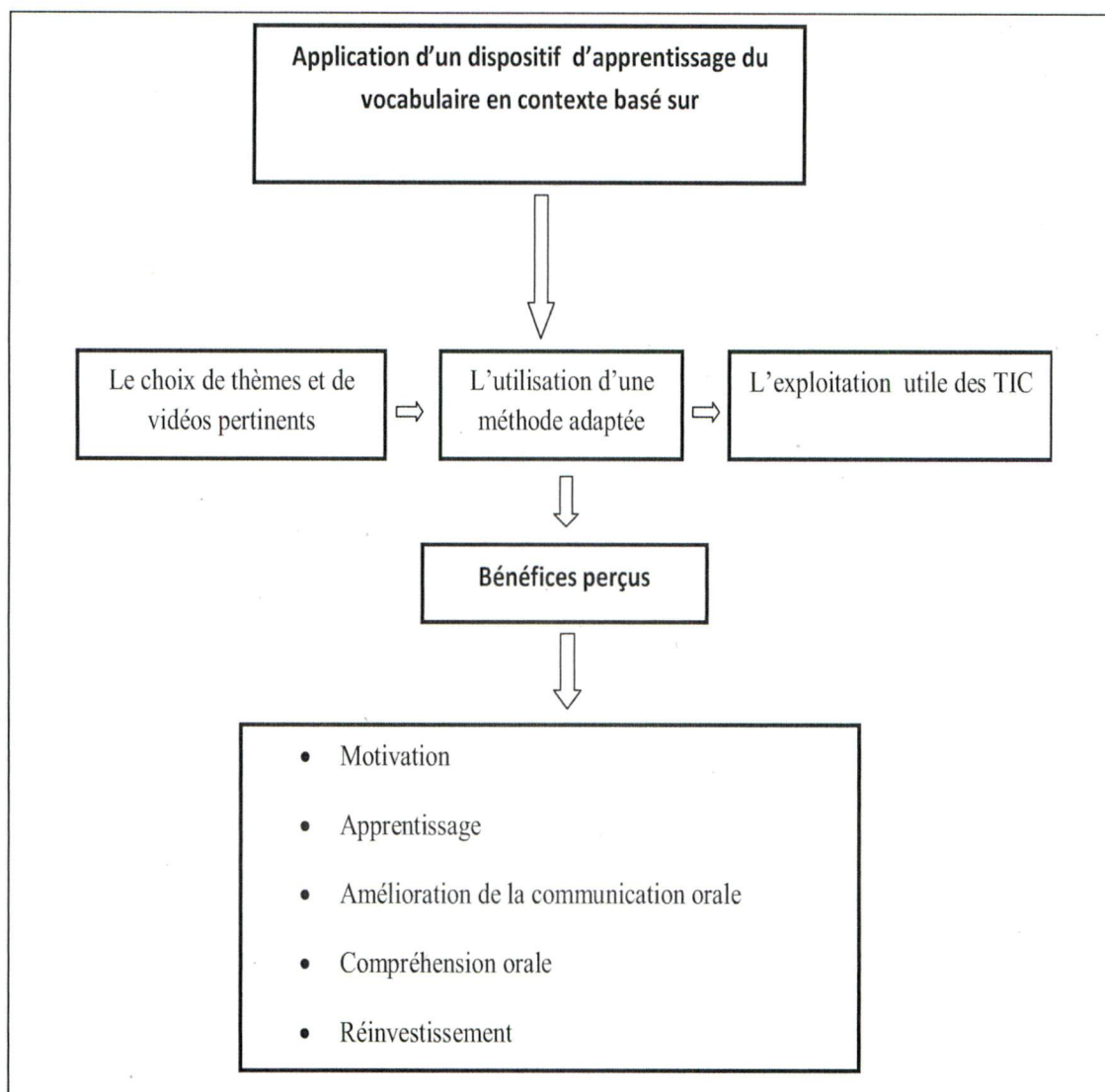


Figure 3: Bénéfices perçus par des élèves et des enseignants de l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

2 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES D'OBSERVATION

Ces données d'observation, en appui aux résultats issus de la première collecte de données, avaient pour but de vérifier la capacité de l'élève à utiliser le mot juste et d'être cohérent dans le discours oral. Les variables à l'étude sont l'utilisation du mot

juste et la cohérence du discours ; elles sont catégorielles. Elles ont été mesurées par des présentations orales des élèves devant la classe (voir Annexe C). Rappelons que la grille qui a été utilisée est critériée, mais la note attribuée est globale. Elle est une synthèse des observations de l'étudiante chercheuse et de l'enseignant. Rappelons également que nous avons choisi des élèves forts, moyens et faibles pour faire partie de l'échantillon.

Tableau 7

Utilisation du mot juste

performance scolaire	utilisation du mot juste			Total
	Bien	Très bien	excellent	
faible	1	4	3	8
moyen	1	4	3	8
fort	0	1	7	8
Total	2	9	13	24

Les résultats sont à l'effet que, selon l'explication sous mentionnée¹², 8,3 % (soit un fort et un moyen) représentent les élèves ayant bien utilisé le mot juste, 37,5 % des élèves (soit quatre faibles, quatre moyens, un fort) représentent ceux qui ont très bien utilisé le mot juste et finalement 54,2 % (soit trois faibles, trois moyens et sept forts) représentent ceux qui ont utilisé excellemment le mot juste. Le pourcentage cumulatif des élèves ayant, très bien ou de façon excellente, utilisé les mots justes lors des présentations orales devant la classe est de 45,8 % (22/24 8* 100).

¹² 4 : Excellent. Tous les critères sont respectés ; 3 : Très bien. Quelques difficultés mineures. 2 : Bien. Difficultés mineures nombreuses ;

Tableau 8
Cohérence du discours

		cohérence du discours			Total
		Bien	Très bien	excellent	
performance scolaire	faible	3	2	3	8
	moyen	1	4	3	8
	fort	0	4	4	8
Total		4	10	10	24

L'observation des résultats est à l'effet que 16,7% des élèves (soit trois faibles, un moyen) représentent ceux qui ont présenté une bonne cohérence dans le discours oral, 41,7 % (soit deux faibles, quatre moyens, quatre forts) représentent ceux qui ont présenté une très bonne cohérence dans le discours oral et finalement 41,7 % (soit trois faibles, trois moyens, quatre forts) représentent ceux qui ont présenté une excellente cohérence dans le discours oral. L'observation des résultats permet de déduire une similitude au niveau des élèves ayant présenté une très bonne cohérence et ceux ayant présenté une excellente cohérence dans le discours oral. Ce qui donne un pourcentage cumulatif de 58,3% (soit $20/24 * 100$).

Rappelons que ces données recueillies des présentations orales devaient appuyer les propos des élèves lors des entrevues semi-dirigées. Dans le prochain chapitre nous allons interpréter et discuter les principaux résultats avant de conclure que le dispositif peut être bénéfique au développement de la communication orale, spécifiquement pour l'enrichissement du vocabulaire pouvant être observé par l'utilisation des mots justes et de la cohérence dans le discours.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre présente l'interprétation et la discussion des principaux résultats. L'objectif de ce chapitre est de vérifier la convergence ou la divergence des résultats avec la question spécifique et les objectifs de l'étude. Rappelons que cette étude visait à explorer l'apport de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne en passant par l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire et de sa mise à l'essai auprès d'un petit échantillon de 24 élèves et de quatre enseignants.

La collecte des données s'est réalisée en deux étapes et nous a permis de recueillir des données textuelles issues des entrevues semi-dirigées et des données d'observation issues des présentations orales. La deuxième étape de la collecte de données avait pour but d'appuyer les résultats issus de la première. Ainsi, dans ce chapitre, nous tenterons de dégager les liens existant entre les propos des élèves à l'entrevue et leur prestation lors des présentations orales.

Ce chapitre comprend trois parties :a) l'interprétation et la discussion des données textuelles, b) l'interprétation et la discussion des données d'observation, c) les retombées et les limites qui découlent de cette étude seront présentées

1. DISCUSSION DES DONNÉES TEXTUELLES

Lors de l'analyse des données textuelles, aidée d'une grille, nous avons considéré deux rubriques et sept catégories en lien avec le guide d'entrevue, dans le but de mieux explorer l'apport du dispositif sur le développement de la communication orale des élèves et de le valider. Aussi la première rubrique : l'apport

du dispositif regroupait les catégories suivantes : la perception de l'expérience, la compréhension orale du contenu des vidéos, l'apprentissage du vocabulaire et le réinvestissement du vocabulaire; la deuxième rubrique : la validation du dispositif regroupait les autres catégories à savoir : la pertinence du contenu, la pertinence de la méthode, ainsi que l'utilité des TIC. Dans cette partie, nous discuterons des principaux résultats au regard des catégories considérées. Pour éviter de nous répéter, nous mettrons en commun les bénéfices relevant de la perception de l'expérience et des catégories qui sont identifiés au même nom.

1.1 La perception de l'expérience

Malgré le nombre restreint de notre échantillon, malgré le petit nombre de commentaires, certaines tendances se dégagent de nos résultats. Les bénéfices perçus de la mise en application du dispositif sont la motivation, l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'amélioration de la communication orale, le réinvestissement du vocabulaire appris et l'innovation pédagogique qui est considérée comme un thème émergent. En considérant la perception des élèves et des enseignants de l'expérience, nous pouvons avancer que cette intervention s'est avéré un succès et semble avoir une influence positive sur le développement de la communication orale en français des élèves haïtiens. Aussi, les résultats trouvent écho dans les écrits abordés au deuxième chapitre. Par exemple, la motivation perçue par dix élèves sur 24 comme bénéfice offert du dispositif est, selon Beaudoin (1998), le facteur le plus important en apprentissage d'une langue seconde. Cela voudrait-il dire qu'un élève motivé apprend mieux qu'un autre qui ne l'est pas? Toutefois, il reste à savoir si la motivation dont il est question dans ce texte dépend uniquement de l'apport du dispositif.

Dans ce même ordre, l'amélioration de la communication orale perçue par quatre élèves comme bénéfice découlant du dispositif, représente l'un des principaux apports de l'apprentissage du vocabulaire que nous avons préconisés. Bien que ramené par un nombre restreint d'élèves (au niveau de la perception de l'expérience),

il arrive que cet apport revienne dans la majorité des commentaires liés à la pertinence de la méthode (15 élèves) et l'utilité des TIC (dix élèves), desquelles nous discutons plus loin. Cet apport perçu par les élèves permet de vérifier qu'effectivement, tel que l'avancent Tréville et Duquette (1996) que le vocabulaire est la «voie d'accès à la communication» (p.7). En effet, la fréquence de l'amélioration de la communication orale dans les propos des élèves et des enseignants comme apport du dispositif vient renforcer notre constat de l'absence progressive du français dans la communication orale au premier chapitre. Mais en même temps cela apporte un élément de réponse à notre question de recherche. À relire certains commentaires, nous sommes persuadées de la contribution de notre dispositif au développement de la communication orale en français des élèves haïtiens.

Pour ce qui a trait à l'innovation pédagogique, compte tenu des commentaires, elle vient confirmer l'apport du dispositif quant à la proposition d'une nouvelle méthode en enseignement/apprentissage du français en Haïti. En fait, comme abordé au premier chapitre, en enseignement/apprentissage du français en général et du vocabulaire en particulier, les méthodes demeurent une faiblesse. Au dire des enseignants et des élèves, ces méthodes jugées trop traditionnelles n'ont pas toujours facilité le développement de la communication orale en français souhaité. Il paraît que les élèves et les enseignants caractérisent d'innovante l'approche pédagogique parce qu'elle diffère de la façon de procéder habituellement qui consiste en un enseignement par la grammaire ou par les textes incluant une liste de mots à retenir. Comme le soulève Strike (2002), les méthodes d'enseignement pour être efficaces doivent rejoindre les intentions de l'époque puisque la génération d'aujourd'hui opte pour l'apprentissage avec la technologie.

1.2 La compréhension orale du contenu des vidéos

Au regard des résultats (Tableaux 2 et 3), la compréhension orale, paraît être un bon départ en apprentissage du vocabulaire vers le développement de la qualité de l'oral en français des élèves haïtiens. En effet, l'aisance avec laquelle les élèves donnent une explication complète du contenu des vidéos (14 élèves) ou une explication moyenne (11 élèves) est caractérisée par Rost (dans Guichon, 2003) comme la capacité de reconstruire le sens du message original. Il semble que cette compétence stimulée par le matériel utilisé permet de saisir le sens du vocabulaire à apprendre qui «comporte deux aspects, l'un formel [c'est l'aspect sonore et graphique du mot] et l'autre sémantique [c'est le sens du mot]» (Tréville et Duquette, 1996, p.56). Serait-ce parce que les situations d'apprentissage proposées dans le guide relèvent des documents authentiques grâce au soutien des TIC et sont présentées en contexte? En effet, selon El-Soufi (2011) «Pour plusieurs chercheurs, la présence des TIC à l'école doit apporter une valeur ajoutée à l'enseignement-apprentissage ce qui justifie leur intégration pédagogique» (p.115).

1.3 L'apprentissage du vocabulaire

Quant à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, perçu par dix élèves et trois des quatre enseignants comme bénéfice découlant du dispositif, il ramène à l'une des catégories retenues. À l'observation des résultats, il semble être la preuve d'un apport évident du dispositif, en ce sens que les élèves ont pu apprendre en un temps record, du vocabulaire nouveau sans avoir à étudier une liste de mot dans un livre. En fait, comme le soulèvent Tréville et Duquette (1996) « le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représentée dans la parole réalisée [matériaux écrits ou oraux] et qui appartient à un ensemble de locuteurs » (p.12). Donc, pour acquérir du vocabulaire, il semble qu'il faut être exposé à de l'information réelle, ce qu'offre le dispositif (De Man – De Vriendt, 2000). Cela suffit-il pour parler d'enrichissement du vocabulaire? Dans le même temps, nous observons que les élèves qui déclarent avoir appris du vocabulaire nouveau en ont fait

une très bonne utilisation lors de l'étape de réinvestissement (exemples F2, F5, CR2 tableau 4= F2, F5, CR2 au point 1.7.1). Mais toujours est-il que le petit nombre d'échantillon retenu ne nous permet pas de généraliser cette observation.

1.4 Le réinvestissement du vocabulaire

En ce qui concerne le réinvestissement du vocabulaire, nous avons observé l'utilisation du nouveau vocabulaire (voir mots soulignés aux points 1.7.1 et 1.7.2) lors des présentations orales devant la classe. En effet, cette étape, qui tenait lieu d'évaluation des apprentissages à la fin de l'animation pédagogique, a permis aux élèves de réaliser des situations de communication qui tournaient autour de la présentation personnelle, des trucs et astuces. Au même titre que la compréhension orale, les élèves ont fait preuve d'un vocabulaire riche à travers l'activité de réinvestissement. Particulièrement, dans leurs présentations, nous avons pu observer en consensus avec l'enseignant l'utilisation du mot juste et la cohérence. Ces deux variables ont été considérées comme indices de vérification de l'enrichissement du vocabulaire dont il est question au point 3.8. Il semble que le fait que le réinvestissement ait suivi les activités pédagogiques, cela a facilité la réutilisation du nouveau vocabulaire, mais en même temps sa rétention. En fait, comme le soulève Léon (1998), le réinvestissement est une réutilisation immédiate des connaissances qui sert de fondement à la mémorisation.

1.5 La pertinence du contenu

Quant à la pertinence du contenu qui renvoie à l'intérêt du choix des thèmes et des vidéos, malgré certaines réserves de la part de quelques élèves, il ressort que, à la lecture des données, le contenu est pertinent pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire et susciter l'intérêt ou la motivation à apprendre. Quant aux réserves exprimées, il semble qu'il faut déterminer d'abord les besoins langagiers des élèves avant d'élaborer le contenu des situations d'apprentissage. En effet, le rôle dominant

du vocabulaire en L2 (Tréville et Duquette, 1996; Tréville 2000) demande qu'on fait des choix qui peuvent susciter le plaisir d'apprendre chez les apprenants puisque selon Viau (2007) la motivation est très importante en enseignement/apprentissage.

1.6 La pertinence de la méthode

Selon les résultats, la méthode est adaptée aux élèves. Cette adaptabilité, qui englobe en général les bénéfices perçus, nous permet de croire à la pertinence de la méthode. Par contre, nous mentionnons qu'un des élèves (voir point 1.9.1) a trouvé que la méthode n'était pas tout à fait adaptée à tout le monde parce que le temps d'apprentissage était court et tous les élèves ne maîtrisent pas l'internet. Ce commentaire, qui revient une seule fois à l'égard de tous les points abordés lors de l'entrevue semi-dirigée, attire notre attention quant à la formation des apprenants à l'utilisation des TIC. Il semble qu'il est très bénéfique pour les élèves et les enseignants d'avoir une connaissance adéquate des TIC pour pouvoir mieux les exploiter. En fait, comme le soulève EL-Soufi (2011) «cela permet de rendre l'enseignement-apprentissage plus efficace et plus rentable pour l'apprenant et l'enseignant» (p.105).

1.7 L'utilité des TIC

Au regard des résultats, les TIC facilitent un meilleur apprentissage, (20 élèves et deux enseignants), contribuent à l'amélioration de la communication orale (dix élèves), constituent une source de motivation (six élèves), un moyen facilitant (sept élèves) et facilitent la compréhension orale (deux élèves). Ces tendances générales qui dégagent des résultats nous portent à croire que les TIC sont utiles pour un apprentissage efficace conduisant au développement de la communication orale en L2 puisqu'elles donnent accès à beaucoup d'informations qui ne se trouvent pas dans un dictionnaire (Tréville et Duquette, 1996), mais qui sont accessibles au moyen d'images et de sons (De Man - De Vriendt, 2000).

Somme toute, la confrontation des données textuelles obtenues et des écrits que nous avons considérés préalablement dans le cadre conceptuel, nous permet d'avancer que le dispositif que nous avons mis en application auprès des élèves haïtiens semble être un moyen facilitant, capable de contribuer au développement de la communication orale en L2.

2. DISCUSSION DES DONNÉES D'OBSERVATION

Rappelons que les données d'observation découlent d'une deuxième collecte en appui à la première. L'objectif poursuivi par cette deuxième collecte de données était de vérifier si le dispositif a facilité un enrichissement du vocabulaire. Pour y arriver, nous avons observé deux variables : l'utilisation du mot juste et la cohérence dans le discours qui, à la lumière des écrits de Léon (1998), Plaquette (2006) et Lentin et Meirieu (2009) sont des indices d'un vocabulaire riche. Cette observation s'est réalisée lors des présentations orales devant la classe qui tenaient lieu d'évaluation des apprentissages. Ainsi, cette partie comprend deux points : l'utilisation du mot juste et la cohérence dans le discours.

2.1 Utilisation du mot juste

À l'observation des résultats, il ressort que deux élèves dont un fort et un moyen ont bien utilisé le mot juste; neuf autres, soit quatre faibles, quatre moyens et un fort ont très bien utilisé le mot juste et finalement 13 (soit trois faibles, trois moyens et sept forts) ont utilisé excellemment le mot juste. Qu'est-ce cela veut dire pour nous? Pourquoi nous utilisons les classements «bien, très bien, excellent et non «bien ou mal utilisé? Nous avons suivi cette gradation afin de vérifier dans la globalité à quelle échelle, les connaissances acquises ont été réinvesties à la lumière des critères établis dans la grille d'observation (annexe c) qui se basait sur la capacité d'utiliser le mot en contexte (traduisant la réalité et permettant au récepteur d'explorer le domaine d'utilisation). En fait, tel qu'avancé par Lentin et Meirieu

(2009) « l'énonciation verbale ne se limite pas à la juxtaposition de mots, elle nécessite une organisation des éléments signifiants » (p.46).

Également, nous constatons que les élèves à la majorité ont fait une très bonne ou une excellente utilisation du mot, ce qui voudrait dire en général que tous les critères d'utilisation du mot que nous avons préconisés dans la grille d'observation sont respectés (Annexe C). De plus, nous constatons que la tendance d'utilisation du mot juste par les élèves qu'il soit fort, moyen, faible, ne présente pas une très grande différence. Il semble que la performance n'a pas une influence sur la capacité de l'élève à utiliser le mot juste. Peut-être la capacité d'utiliser le mot juste aurait-il un lien avec la richesse du vocabulaire? Avec la méthode d'enseignement? Nous mentionnons que cette performance considérée dans le texte est la note que les élèves ont eue en français écrit pour la plupart (grammaire, texte) ; car l'oral n'a pas une place prépondérante dans l'enseignement du français en Haïti. De plus, les méthodes utilisées dans l'enseignement du français n'occasionnent pas toujours la libération de la parole chez l'apprenant. Donc, il est probable qu'un élève faible, à la suite de la mise à l'essai du dispositif fasse une très bonne utilisation du mot puisque la méthode que nous avons proposée est nouvelle et priorise la voie de l'oral. Cette observation qui vient renforcer la pertinence du dispositif, trouve écho dans les écrits de Plaquette (2006) qui affirme que « l'oral entretient cette maîtrise de la langue » (p.13).

Dans ce même ordre, nous pouvons observer que les élèves, lors des entrevues, qui étaient plus volubiles ou qui ont déclaré avoir appris du vocabulaire nouveau en ont fait une très bonne ou excellente utilisation au moment des présentations orales. En guise d'illustrations nous renvoyons au tableau 4, aux points 1.7.1 et 1.7.2 du quatrième chapitre). Il semble que la capacité d'utiliser le mot a un lien avec l'enrichissement du vocabulaire. En fait, comme le soulève Léon (1998, p.158), l'emploi des « mots justes et adaptés » est un signe de l'enrichissement du vocabulaire.

2.2 Cohérence dans le discours

Quant à la cohérence dans le discours, la lecture des données est à l'effet que 16,7% des élèves (soit trois faibles, un moyen) représentent ceux qui ont manifesté une bonne cohérence dans le discours oral, 41,7 % (soit deux faibles, quatre moyens, quatre forts) représentent ceux qui ont présenté une très bonne cohérence dans le discours oral et finalement 41,7 % (soit trois faibles, trois moyens, quatre forts) représentent ceux qui ont présenté une excellente cohérence dans le discours oral. À la lumière des écrits, les élèves sont cohérents parce que leurs présentations étaient claires (Plaquette, 2006) et la présence des marqueurs d'intention ont permis de suivre le fil du message (Tréville et Duquette, 1996). Il en résulte qu'il n'y a pas de différence entre la performance des élèves et la cohérence dans le discours oral, en ce sens qu'il n'y a pas une forte tendance de meilleurs résultats du côté des élèves forts ou moyens. Nous venons à la même conclusion que l'utilisation du mot juste pour dire qu'il se pourrait que le dispositif ait un apport favorable quant à la capacité d'utiliser le mot juste et d'être cohérent dans le discours.

En résumé, l'ensemble des résultats issus des données d'observation vient appuyer les résultats issus de la première collecte de données. En effet, les données montrent qu'un nombre significatif d'élèves a fait preuve d'un enrichissement du vocabulaire par l'utilisation des mots justes et adaptés (45,8 % soit, 22/24) et par la cohérence dans leur discours¹³ (58,3%, soit 20/24 * 100). Ces données permettent une autre fois de déduire que le dispositif a des retombées positives quand au développement de la communication orale des élèves haïtiens. Toutefois, d'autres pistes restent à améliorer quant aux résultats qui découlent de la mise en place du dispositif.

¹³ Nous rappelons que dans le cadre des activités de réinvestissement du vocabulaire cet élément a été vérifié uniquement lors des présentations devant la classe.

3. LES RETOMBÉES ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cette démarche de recherche, il sied de dire qu'une révolution enrichissante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français dans le milieu a été suscitée. Nous retenons que le dispositif, validé à 85% selon l'enseignant CR, promet pour le développement de la communication orale en L2.

D'après moi s'il s'agirait d'un pourcentage (rire) s'il fallait donner un pourcentage, à 85% ça va (rire). Pourquoi je laisse les 15%? C'est par manque d'attention, ce que je veux dire par manque d'attention, il se pourrait que parfois, il y a un peu de bavardage et tu comprends, et puis si on pourrait aussi ajouter les 15% pour quelque chose de manuel, de manuel du côté des élèves.

En effet, l'analyse des données recueillies en général, permet d'avancer que le dispositif mis à l'essai tel que nous l'avons conçu, a pu avoir des apports bénéfiques pour le développement de la communication orale en français. Ces bénéfices peuvent se résumer d'une part, par l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'enrichissement du vocabulaire, l'amélioration de la qualité de l'oral, la créativité et surtout par l'éveil de l'intérêt à apprendre le vocabulaire (l'une des dominantes en L2) chez des élèves haïtiens qui, habituellement, sont soumis à un enseignement où l'écrit et les règles grammaticales prédominent. D'autre part, la mise en place du dispositif a facilité l'innovation pédagogique dans le sens où cela offre une nouvelle façon d'enseigner et stimule chez les enseignants l'ouverture aux TIC en classe de langue. Peut-on présager que cette méthode pourrait changer l'enseignement de la communication orale en Haïti? Tout compte fait, cette étude paraît être un premier jalon pour la formation enseignante dans l'utilisation des TIC en enseignement du français, langue seconde. En terminant cette partie, il convient de mentionner les traces qui restent pour la pérennité du projet, telles : un arbre thématique (Annexe J) un matériel didactique complet (annexes K et L).

Par contre, nous devons reconnaître que cette étude présente quelques limites liés à l'horaire des cours, l'effectif des classes, la modification de la planification préalable, aux outils de collecte de données, ainsi qu'aux facteurs de la nouveauté (méthode et enseignante) et du nombre d'échantillon.

En fait, en Haïti, les professeurs doivent suivre un programme scolaire rigoureux établi par le MENFP, ce qui fait que ce n'était pas facile pour les enseignants de nous laisser plusieurs plages horaires. Dans le même temps, bien que six élèves par école aient fait partie de l'échantillon, le dispositif était mis en application auprès de toute la classe dont l'effectif varie entre 40 et 55 élèves, un nombre élevé pour un enseignement efficace en classe de langue.

Aussi, nous avons prévu effectuer cette recherche sur le terrain pendant une durée de onze semaines. Mais les circonstances sur le terrain et l'approche de la fin de l'année scolaire ont modifié l'horaire prévu pour l'étude.

De plus, le guide d'entrevue semi-dirigée destiné aux élèves n'a pas été utilisé comme prévu en raison de l'incapacité de certains participants de produire un discours abondant en français. Certaines questions ouvertes étaient transformées en questions fermées ou exigeaient une explication supplémentaire. En effet, malgré l'insistance de notre part, les élèves n'étaient pas trop volubiles. Dans ce même ordre, nous mentionnons la possibilité du discours de désirabilité chez les sujets, puisque nous avons conduit nous-même l'animation pédagogique et les entrevues semi-dirigées. Et ceci, bien que nous ayons mis en place des mesures pour prévenir ce phénomène, telles : participer à la classe, se faire appeler par son prénom, causer avec les élèves sur la cour de récréation, réaliser l'animation pédagogique avec l'ensemble de la classe. Peut-être, notre statut a-t-il pu influencer le discours des participants. De ce fait, nous pensons que la nouveauté de la méthode et de l'enseignante (l'étudiante-chercheuse) peut être un facteur non négligeable puisque l'enseignante a utilisé les TIC ce qui est différent.

Dans ce même sens, nous soulignons les limites des présentations orales liées au fait que nous avons été, comme étudiante-chercheuse, évaluatrice et observatrice. Pour finir, nous rappelons que le petit nombre constituant l'échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats.

CONCLUSION

Le but de cette étude a été d'explorer l'apport d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte au développement de la communication orale en français, langue seconde des élèves haïtiens. Il a été question d'élaborer le dispositif et de le mettre en place auprès d'un échantillon de 24 élèves et de quatre enseignants de français. En fait, si nous nous sommes attardée au problème concernant le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens, c'est que les écrits consultés jusque là traitent surtout de l'impact de l'application de la réforme Bernard de 1979 sur le système scolaire et l'enjeu du bilinguisme français-créole (St-Germain, 1997 ; Joint, 2004, Chaudenson, 2006 ; Joint, 2006 et BIE, 2007), de l'enjeu du plurilinguisme (Taglioni, 2000; Torterat, 2005), de la possibilité de l'applicabilité d'une pédagogie convergente en enseignement du français (Cothière-Robert, 2007 ; Constant, 2007 ; OIF, 2010) et de l'encadrement des enseignants de français (AUF, 1997). Mais peu ont cherché à répondre à ce que nous avons tenté d'entreprendre par cette recherche de maîtrise alors qu'il existe des moyens susceptibles de contribuer à une solution.

Aussi, nous avons orienté notre choix vers le vocabulaire, puisque celui-ci est considéré au cœur de l'apprentissage en langue seconde (Tréville, 2000 ; Plaquette, 2006) et peut être le moteur du développement de la communication orale, s'il est appris en contexte (Myers, 2004), basé sur de nouvelles méthodes centrées sur les apprenants (Toffoli, 2008). Ceci nous a conduite à nous interroger sur l'apport potentiel de l'apprentissage du vocabulaire en contexte, soutenu par les TIC, sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens.

Pour y arriver, dans le premier chapitre, nous avons cerné le problème de la qualité de l'oral en français, qui nous paraît être traité sommairement, à la suite des

écrits consultés. Dans le deuxième chapitre, nous avons recensé des écrits sur les moyens susceptibles de contribuer au développement de la communication orale en langue seconde, ce qui nous a permis de formuler la question, l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche correspondant à l'élaboration et à la mise à l'essai du dispositif. En fait, ces écrits ont guidé pas à pas l'aspect matériel et pédagogique du dispositif. Dans le troisième chapitre, nous avons exposé la démarche méthodologique de la recherche et décrit les méthodes, les outils de collecte, de traitement et d'analyse de données.

Aussi, dans le quatrième chapitre, nous avons présenté et analysé les différentes données recueillies, soit les données textuelles et les données d'observation. Les données textuelles provenant des entrevues semi-dirigées ont été traitées à l'aide de l'analyse thématique. Les données d'observation ont été traitées au moyen de l'analyse statistique. À l'observation des résultats, il ressort que le dispositif offre des retombées positives quant à l'enseignement/apprentissage du français en général et le développement de la communication orale des élèves haïtiens en particulier. En fait, selon la perception des élèves et des enseignants, le dispositif suscite la motivation chez l'apprenant, facilite l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, l'enrichissement du vocabulaire, l'amélioration de la communication orale et l'innovation pédagogique. Dans le dernier chapitre nous avons interprété et discuté ces principaux résultats dans l'objectif de vérifier la convergence ou la divergence de ces résultats avec la question spécifique et les objectifs de l'étude.

Au terme de l'étude, nous sommes en mesure d'avancer que nous avons atteint, bien que partiellement, notre objectif mais que nous avons répondu à la question spécifique de recherche. En effet, malgré le fait qu'il n'y ait pas de généralisation possible des résultats (compte tenu du nombre restreint de l'échantillon), que nous n'ayons pas pu observer pleinement le développement de la communication orale en français L2, à partir de la performance des élèves et de la

perception tant des élèves que des enseignants compte tenu de quelques limites¹⁴, selon les résultats, il demeure que le dispositif est d'un apport favorable pour le développement de la communication orale en français langue seconde en Haïti.

Également, cette étude en plus de présenter des retombées positives pour l'enseignement/apprentissage du français, nous a apporté un avancement tant sur le plan personnel que professionnel. En fait, sur le plan personnel, cette étude est l'aboutissement d'un de nos rêves de pouvoir contribuer à la qualité de l'oral en français des jeunes haïtiens. Sur le plan professionnel, comme enseignante de français, cette étude nous a permis d'explorer une méthode gagnante en enseignement/apprentissage de cette langue, efficace pour contribuer au développement de la communication orale des élèves.

Somme toute, les résultats issus de la présente étude ne sont que le début d'un long processus d'amélioration de la qualité de la langue en Haïti. Il demeure que le MENFP doit en faire l'une des priorités en révisant les méthodes d'enseignement des langues, en établissant dans les écoles l'accès à l'utilisation des TIC et en incluant dans la formation initiale des enseignants des cours de base en exploitation des TIC en classe de langue.

En terminant, notre recherche a permis de tenter une solution à la question de langue en Haïti. Navrée d'une amélioration profonde de la qualité de la langue par l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC, nous comptons dans une recherche prochaine mettre à profit ce dispositif auprès d'un plus grand nombre pendant une période de temps raisonnable. Également, nous souhaitons que d'autres recherches puissent être effectuées en lien avec l'évaluation des besoins en enseignement/apprentissage du français.

¹⁴ L'horaire des cours, l'effectif des classes, la modification de la planification préalable, aux outils de collecte de données, ainsi qu'aux facteurs de la nouveauté (méthode et enseignante).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence universitaire de la Francophonie (1997). Programme classes à français renforcé. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.auf.org/regions/caraibe/actions-regionales/enseignement-du-francais.html?var_recherche=programmes%20classes%20%C3%A0%20fran%C3%A7ais%20renforc%C3%A9>.
- Antoinette, C. (2002). *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : OUP.
- Beaudoin, M. (1998). *Apprentissage de la langue seconde*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.pomme.ualberta.ca/ling/seconde.htm>>. Consulté le 31 mars 2009.
- Bernard, J-C. (1979) *Réforme éducative*. Port-au-Prince : IPN. Département de l'Education Nationale.
- Bronckart J.-P, Bulea, E. et Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille : Presses du Septentrion.
- Brou-Diallo, C. (2005). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues*. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.sudlangues.sn/sudlang@refer.sn>>. Consulté en mars 2011.
- Bureau International d'éducation (2007). Données mondiales de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/index.html>> Consulté en mars 2011.
- Cavus, N. et Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91.
- Chaudenson, R. (1979). *Les créoles français*. Paris : Nathan.

- Chaudenson, R. (2006). Deux exemples de réformes éducatives Haïti et Seychelles. In R., Chaudenson (dir.), *Éducation et langues: Français, créoles, langues africaines* (41-55). Paris : L'Harmattan.
- Cothière-Robert, D. (2007). L'enseignement-apprentissage du français en Haïti : de l'applicabilité d'une pédagogie convergente. In R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées* (p.153-166). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Constant, M. (2007). La convergence créole-français est-elle possible en Haïti? In R. Chaudenson (dir.), *Français et créoles : du partenariat à des didactiques adaptées* (p.127- 152).Paris : Éditions L'Harmattan.
- Castellotti, V.et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
- Castellotti,V. et Moore, D.(1999). *Alternances des langues et constructions des savoirs*. Lyon : Éditions ENS.
- Condie, R. et Munro, R. (2007). Enhancing Leadership Capacity in ICTs in Education through technology enabled collaboration. *Pedagogy for Technology Enhanced Learning*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.gesci.org/assets/files/Enhancing%20Leadership%20capacity%20in%20ICTs%20in%20Education%20through%20Technology%20enabled%20Collaboration\(1\).pdf](http://www.gesci.org/assets/files/Enhancing%20Leadership%20capacity%20in%20ICTs%20in%20Education%20through%20Technology%20enabled%20Collaboration(1).pdf)>. Consulté le 11 mars 2011.
- Corbeil, J-C. (1978).Théorie et pratique de la planification linguistique. In Actes du 5e congrès de l'association internationale de linguistique appliquée (p.56-65). Montréal : Presses de l'université Laval.
- Dabène. L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Édition Hachette.
- Dahlet, P. (2000). Adhésion à la diversité et qualifications francophones dans la Caraïbe. *Divers Cité Langues, V*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>.
- De Man-De Vriendt, M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère\seconde. Parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Defays, J.- M. (2003). *Le Français langue étrangère et seconde*. Belgique : Mardaga.

- Delassale, D. (2005). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*. (Tome 1). Paris : Édition L' Harmattan.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal : Éditions logiques.
- EL- Soufi, A. K. (2011). Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde : un exemple au Liban. Strasbourg : Université de Strasbourg, école doctorale des humanités. Thèse de fin d'études au doctorat en sciences de l'éducation, inédit. Téléaccessible à l'adresse < http://scd-theses.u-strasbg.fr/2211/01/EL_SOUFI_Aida_2011.pdf>. Consulté le 3 juillet 2013.
- Govain, R. et Mimy, H. (2006). La situation de l'enseignement du français à l'Université d'état d'Haïti. In *Actes de colloque de l'Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe (AREC-F) sur la coexistence du créole et du français en Haïti et ses implications didactiques* (p.2-21). Haïti : Port-au-Prince.
- Fortin, M.-F., Côté, J., Fillon, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions la Chenelière.
- Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. In M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française* (p. 91-151). Paris : Éditions du Seuil.
- Guichon, N. (2003). Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de Virtual Cabinet. *Les Cahiers de l'APLIUT*. XXII (3), 1-10. Université Lyon II.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Initiative francophone pour la formation des maîtres (IFADEM) (2009). *Résultat de la session haïtienne de TCF*. Document téléaccessible à l'adresse <http://origine.ifadem.org/article119.html?debut_articles_rubrique=50>. Consulté le 11 août 2013.
- Innocent, J.-C. (2007). *Développement du champ lexical français pour une communication orale de qualité*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Mémoire de fin d'études au Baccalauréat en enseignement au secondaire, inédit.

- Joint, L.-A. (2004). *Le bilinguisme français/ créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social?* Institut de Recherche pour le Développement Université des Antilles et de la Guyane. Document téléaccessible à l'adresse <<<http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-Joint.pdf>>>.
- Joint, L.-A. (2006). La Réforme éducative de 1979 et l'enjeu du bilinguisme. In L.-A. Joint. (dir), *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques* (p.109-143). Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation. *Revue des sciences de l'éducation* 28 (2), 243-264.
- Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Language studies* 12 : 181-20. Lyon2 : laboratoire dynamique du langage.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Lentin, L. et Meirieu. P. (dir.) (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Paris : édition ESF. (2e édition 2009).
- Leon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire*. Paris : Éditions Hachette.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (6), 515-525.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern: P. Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle(2005). *Curriculum de l'école fondamentale*. Programme pédagogique opérationnel 1er cycle. Haïti : Destimat.
- Morlat, J-M. (2007). *Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>>. Consulté le 11 aout 2013.

- Mucchielli, A., Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Myers, J. M. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Numa, W. (2006). *Le recours à la langue maternelle en classe de FLS par des apprenants haïtiens en milieu urbain : le cas de la commune de Carrefour*. Guyane : Université des Antilles et de la Guyane. Mémoire de fin d'études en Options sciences du langage et didactique des langues. Document téléaccessible à l'adresse
<http://w3.grenoble3.fr/lidilem/labo/file/memoire_de_DEA_UAG.pdf>.
- Organisation internationale de la Francophonie (2010 a). *Synthèse de la langue française dans le monde*. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Synthese-Langue-Francaise-2010.pdf>>.
- Organisation internationale de la Francophonie (2010 b). Propositions d'actions de la Francophonie pour la reconstruction d'Haïti. Document téléaccessible à l'adresse :<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Conference_NY_31_mars_10_v_fr_3_-2-2.pdf>. Consulté le 4 juin 2010.
- Plaquette, H. (2006). *L'expression orale*. Paris : Ellipses.
- Pompilus, P. (1973). *Contribution à l'étude comparée du créole et du français à partir du créole haïtien*. Port-au-Prince : Éditions Caraïbes.
- Rehorick, S., Edwards, V. M., et Kristmanson, P. (1995). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes : Les liens entre la théorie et la pratique*. North York, Ontario. : Revue canadienne des langues modernes.
- Rey-Debove, J. et Rey A. (2010). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Sandholtz, J.H., Ringstaff, C. et Dwyer, C. (1997). L'évolution de l'enseignement dans les classes branchées. In J.H. Sandholtz, C. Ringstaff et D. C. Dwyer (dir), *La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies* (P.34-55). Montréal : Chenelière/McGraw- Hill.
- Selwyn, N. (2009). The digital native - myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61 (4), 364-379.

- Schuler, C. (2009). *Pockets of potential. Using mobile technologies to promote children's learning*. New York, NY : The Joan Ganz Cooney Center.
- St-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti. Bilan et prospective*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- St-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (3), 611-642.
- Strike, J. (2002). *L'apprentissage du français langue étrangère facilité par la technologie*. Pretoria : Universiteit van Pretoria, Fakulteit eesteswetenskappe. Thèse de doctorat accessible en ligne
<<http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02182003-151147/unrestricted/00dissertation.pdf>>.
- Taglioni, F., 2000. Les Départements Français d'Amérique et la République d'Haïti : poussières d'empires isolées dans la non-francophonie Caraïbe in Fauchon, A. (dir.), *La francophonie panaméricaine : états des lieux et enjeux*. Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 341-362. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.taglioni.net/Recherche/Winnipeg2000.pdf>>. Consulté le 13 aout 2013.
- Télé-enseignement en Haïti (TEH) (2012). Les principales réformes du système éducatif en Haïti. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.programme-teh.com/teh/2012/06/11/les-principales-reformes-du-systeme-educatif-en-haiti/>>. Consulté le 11 aout 2013.
- Théodat, J.-M. (2004). Haïti, le français en héritage. Perspectives haïtiennes de la francophonie. *Hermès*, Paris, 40. 47.
- Toffoli, D. (2008). *Le plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue*. Matoury : Ibis rouge.
- Torterat, F. (2005). L'Enseignement du français comme langue seconde en Haïti. *Actes du Colloque FIPF, Sèvres*. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.umr7023.cnrs.fr/IMG/pdf/ACTES_DU_COLLOQUE_FIPF_DE_SEVRES_20.pdf>. Consulté le 2 juin 2010
- Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec : Éditions logiques.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université. (4ed.).
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette éducation.
- Yergeau, E. (2009). *Introduction à l'analyse quantitative*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

ANNEXE A

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
PARENTAL**

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de
recherche**

L'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le
développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de
l'école fondamentale

Par Véronique Telfort, étudiante

Faculté d'éducation

Maîtrise en sciences de l'éducation

Sous la direction de la professeure Godelieve Debeurme

Madame,
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. L'objectif principal de ce projet de recherche est : l'exploration de l'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale. Les objectifs spécifiques sont 1) l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC, 2) la mise à l'essai de ce dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC auprès des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne.

Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet consiste premièrement à apprendre le vocabulaire en contexte; pratiquer le vocabulaire appris lors des activités de pratique de l'oral en français réalisées en classe; deuxièmement à participer à la collecte des données qui permettent de vérifier l'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des élèves, particulièrement sur la capacité d'utiliser le mot juste et d'être cohérent à l'oral.

Les données seront recueillies au moyen de jeu de connaissances ou "festigénie", observation de présentations orales en équipe, entrevue semi-dirigée individuelle. Le jeu de connaissances se fera à l'aide d'un questionnaire et sera filmé afin de faciliter la vérification de la fréquence des mots justes sur une durée d'une heure avec une pause de 10 minutes. Les présentations orales seront observées à l'aide d'une grille

d'observation seront également filmées et dureront une heure également à raison de 10 minutes par équipe. L'entrevue semi-dirigée se fera pendant 15 minutes à l'aide d'un guide d'entrevue et sera enregistrée au moyen d'un magnétoSCOPE.

Ces activités auront lieu à l'école pendant les heures réservées aux cours de français ou pendant les heures réservées au laboratoire informatique.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par :

1. Utilisation de code numérique ou nom fictif pour les participants aux entrevues;
2. Élimination lors de la transcription d'entrevues des renseignements pouvant mener à l'identification des participants;
3. Absence dans les instruments de collecte de données de questions pouvant mener à l'identification;
4. Brouillage de l'image pour la diffusion de vidéo, le cas échéant.

Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés (*Mémoire, articles, communications, présentation des résultats aux établissements ou organismes partenaires*). Les données recueillies seront conservées sous clé USB et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse et sa directrice. Il est possible que les résultats soient utilisés par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tard en 2013 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Il n'y a aucun risque, ni inconvénients associés à l'étude. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de développement de la communication orale des élèves haïtiens sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

[Véronique Telfort] [24 mars 2011]

Véronique Telfort, étudiante

Chercheuse responsable du projet de recherche

Veronique.Telfort@Usherbrooke.ca

Téléphone sans frais de l'Université de Sherbrooke: 1 800 267-8337

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet "L'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale"

J'ai compris les conditions et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte

librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

-
- ☐ *J'accepte que mon enfant participe aux activités d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC.*
- ☐ *J'accepte que mon enfant participe à toutes les activités prévues pour la collecte des données*
- ☐ *J'accepte que les données recueillies au sujet de mon enfant puissent être utilisées par des étudiants de maîtrise ou de doctorat qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original.*

Parent ou tuteur de _____ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur : _____ Facultatif : signature du jeune si
si 14 ans ou plus
moins de 14 ans: ne pas signer :) :

Nom :

Nom :

Date :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/ à la chercheuse.

Ou Conservez une copie et retournez l'autre au chercheur /à la chercheuse dans l'enveloppe-réponse timbrée ci-jointe.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects

éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

ANNEXE B

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR PERSONNES MAJEURES

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de
recherche**

L'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le
développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de
l'école fondamentale

Par Véronique Telfort, étudiante

Faculté d'éducation

Maîtrise en sciences de l'éducation

Sous la direction Godelieve Debeurme

Professeure titulaire

Numéro de téléphone : (819)8218000 poste 62845

Courriel : Godelieve.Debeurme@Usherbrooke.ca

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif principal de ce projet de recherche est : l'exploration de l'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC¹⁵ sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale. Les objectifs spécifiques sont 1) l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC, 2) la mise à l'essai du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC auprès des élèves du troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue à la fin de l'expérimentation dans le but de discuter de la pertinence du dispositif pour le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens. L'entrevue se passera à l'école aux heures réservées aux cours de français. Elle sera enregistrée sous bande audionumérique. Aucun inconvénient n'est lié à votre participation à cette entrevue qui durera 30 minutes.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée grâce à

¹⁵ TIC signifie : technologies de l'information et de la communication. Exemples vidéo, télévision, radio, internet etc.

1. L'utilisation de code alphanumérique ou nom fictif pour les participants aux entrevues;
2. L'élimination lors de la transcription d'entrevues des renseignements pouvant mener à l'identification des participants;
3. L'absence dans les instruments de collecte de données de questions pouvant mener à l'identification.

Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans : le mémoire, des articles, des communications, la présentation des résultats aux établissements ou organismes partenaires. Les données recueillies seront conservées sous clé et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante-chercheuse et sa directrice. Il est possible que les résultats soient utilisés par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites au plus tard en 2013 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Il n'y a aucun risque, ni inconvénients associés à l'étude. Le développement de la communication orale des élèves haïtiens en français langue seconde, l'avancement des connaissances en matière linguistique et didactique et le développement d'activités pédagogiques au service de la communauté enseignante sont les bénéfices prévus. Une compensation symbolique de 20 \$ US vous sera remise pour le temps que vous accorderez à cette entrevue.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous:

Véronique Telfort, 04 mai 2011

Véronique Telfort, étudiante

Étudiante- chercheuse responsable du projet de recherche

Veronique.Telfort@Usherbrooke.ca

Téléphone sans frais de l'Université de Sherbrooke: 1 800 267-8337 poste 65613

Haïti –Tel: (509) 3-763 5417/ 3-6439972/3-6623924

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet "L'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale". J'ai compris les conditions et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION DES PRÉSENTATIONS ORALES

Date de l'observation				
Nom de l'école				
Classe				
Nom de l'observatrice ou de l'observateur				
Commentaires d'ordre général	Évaluation			
A. Concernant l'utilisation du mot juste	4	3	2	1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le vocabulaire utilisé traduit la réalité, l'authenticité ▪ Le vocabulaire utilisé est adapté au contexte d'utilisation ▪ Le vocabulaire est bien utilisé dans des contextes différents ▪ Le vocabulaire utilisé permet au récepteur d'explorer le domaine d'utilisation ▪ le vocabulaire utilisé permet au récepteur d'avoir beaucoup d'informations sur le domaine ▪ Les termes vagues sont absents du discours 	<i>Commentaires :</i>			
	4	3	2	1
B. Concernant la cohérence du discours	<i>Commentaires :</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le discours utilisé permet au récepteur de saisir les grandes lignes du message, de la situation 				

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le locuteur a la capacité de faire le lien entre les différentes intentions langagières ▪ Le locuteur s'exprime clairement ▪ Le locuteur maîtrise bien ce qu'il dit ▪ Le locuteur capte l'attention du récepteur 	
---	--

4 : Excellent. Tous les critères sont respectés; 3 : Très bien. Quelques rares difficultés mineures. 2 : Bien. Difficultés mineures mais nombreuses; 1 : Assez bien. Difficultés majeures.

ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE ÉLÈVE

Bonjour,

L'entrevue à laquelle tu vas participer vise à vérifier l'effet de l'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC. Tes réponses et celles de tes camarades permettront de produire un résumé global.

Ce résumé sera analysé par l'étudiante chercheuse et éventuellement sa directrice de recherche. Il y a donc un lien très fort de confidentialité entre toi et l'étudiante chercheuse. Les informations recueillies permettront à l'étudiante-chercheuse de faire des propositions d'activités à ton école dans le but d'accroître ta performance en communication orale en français.

Il est important que tu te sentes à l'aise dans tes réponses. Si tu ne comprends pas une question, demande à l'interviewer de reprendre.

N'oublie pas que ta participation est volontaire; tu peux refuser de poursuivre l'entrevue si tu le désires. Toutefois, ta participation est importante et appréciée, car elle contribue à améliorer la vie à l'école.

Merci de ta collaboration!

Fiche d'identification personnelle

Nom de l'interviewer	
Date de l'entrevue	
Heure	
Durée de l'entrevue	
Nom de l'école	
Classe de l'élève	
Code de l'élève	
Catégorie d'élève	
Sexe de l'élève M	
Profession du père	
Profession de la mère	
Langue parlée en famille	
Milieu de vie	

I. Exploration de l'apport de l'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale (mot juste et cohérence du discours)

A. Thème : Cuisine

1. Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?
2. Peux-tu me dire quelle situation de communication sur la cuisine que tu as davantage appréciée? Pourquoi?
 - **Carla Ferrari, 14 ans a tout d'une grande cuisinière**
 - **La recette des haricots frits**
3. Peux-tu m'expliquer cette situation?

4. Peux-tu me dire les nouveaux mots ou les nouvelles expressions que tu retiens des situations de cuisine?
5. Peux-tu m'expliquer comment on peut utiliser ces nouveaux mots ou ces nouvelles expressions?
6. Peux-tu me présenter un de tes amis ou une recette de cuisine que tu connais?

B. Thème : Trucs et astuces

1. Peux-tu m'expliquer comment cirer les chaussures sans cirage?
2. Peux-tu me dire les nouveaux mots ou les nouvelles expressions que tu retiens des situations de trucs et astuces?
3. Peux-tu me présenter un de tes amis ou une recette de cuisine que tu connais?
4. Peux-tu m'expliquer un truc que tu connais?

II. Validation du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte

A. La pertinence du contenu

1. Comment as-tu trouvé le choix des activités sur la cuisine?
2. Comment as-tu trouvé le choix des activités sur les trucs et astuces?
3. Comment as-tu trouvé les vidéos utilisées?

B. La pertinence de la méthode au niveau des élèves

1. Que penses-tu de la méthode utilisée?
2. Penses-tu que cette méthode facilite le développement de ton vocabulaire en français? Explique pourquoi?
3. Penses-tu que cette méthode t'aide à mieux communiquer à l'oral?
4. Penses-tu que cette méthode te motive davantage à parler le français?
5. Penses-tu que cette méthode te permet de créer facilement des situations de communication orale?
6. Penses-tu que cette méthode est adaptée à ton niveau scolaire? Explique pourquoi?

C. Utilité des TIC pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte

1. Que penses-tu de l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte soutenu par les TIC?
2. Penses-tu que c'est intéressant d'apprendre le vocabulaire avec le son et les images?
3. Penses-tu que tu es plus motivé à apprendre le vocabulaire en utilisant les TIC?
4. Penses-tu que l'utilisation des TIC t'aide à mieux communiquer à l'oral
5. Penses-tu que l'expérience d'apprendre le vocabulaire avec les TIC t'a permis de mieux retenir le vocabulaire appris?
6. Penses-tu que l'expérience d'apprendre le vocabulaire avec les TIC t'a aidé à structurer ta communication orale en français?

III. Questions conclusives d'ordre général

1. Peux-tu me dire ce que tu retiens de cette expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte?
2. Peux-tu me dire qu'est-ce qui peut-être amélioré?
3. Qu'est-ce que tu aurais suggéré?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions,
nous l'apprécions sincèrement!

Fin de l'entrevue.

ANNEXE E

GUIDE D'ENTREVUE ENSEIGNANT

Fiche d'identification personnelle

Nom de l'interviewer;	
Date de l'entrevue	
Heure	
Durée de l'entrevue	
Nom de l'école	
Classe	
Code de l'enseignant	
Nombre d'année en enseignement du français	
Sexe de l'enseignant	
Niveau d'études	
Diplôme obtenu	
Langue parlée	
Milieu de vie	

I. Validation du dispositif d'apprentissage du vocabulaire soutenu par les TIC.

A. La pertinence du contenu

1. Comment avez-vous trouvé l'expérience de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC?
2. Comment avez-vous trouvé le choix des vidéos utilisées pour l'apprentissage du vocabulaire?

- **Comment avez-vous trouvé le choix des activités sur la cuisine**
 - **Comment avez-vous trouvé le choix des activités sur les trucs et astuces**
3. Quelle est selon vous, la pertinence du dispositif pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte et particulièrement pour le développement de la communication orale des élèves?

B. La pertinence de la méthode

1. Que pensez-vous de la méthode utilisée?
2. Dans quelle mesure trouvez-vous que cette méthode est adaptée
 - **À l'âge des élèves**
 - **Au niveau scolaire des élèves**
 - **Aux conditions d'enseignement**
 - **Au contexte haïtien**
3. Dans quelle mesure pensez-vous que cette méthode peut faciliter le développement du vocabulaire des élèves ?
4. Quel est votre avis sur le fait que cette méthode peut aider les élèves à mieux communiquer à l'oral? Expliquez pourquoi?
5. Pensez-vous que cette méthode motive davantage les élèves à parler le français? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
6. Trouvez que la méthode utilisée rend les élèves plus autonomes et créatifs?
Si oui, pourquoi?
Si non, pourquoi?

C. Utilité des TIC pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte

1. Comment avez-vous trouvé l'expérience d'exploiter les TIC dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte?
2. Pensez-vous que les TIC puissent être une source de motivation pour les élèves en difficulté de communication orale en français?
3. Pensez-vous qu'il est faisable d'enseigner avec les TIC dans vos classes? Si oui pourquoi? Si non pourquoi?
4. Quel est votre avis sur le fait l'utilisation des TIC facilite l'enrichissement du vocabulaire en français?

II. Questions conclusives d'ordre général

1. Avez-vous appris des mots nouveaux aussi?
2. Comment avez-vous trouvé l'expérience en général?
3. Qu'est-ce qui doit être amélioré?
4. Qu'est ce qui devrait être conservé?
5. Avez-vous d'autres suggestions?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions,
nous l'apprécions sincèrement!

ANNEXEF

GRILLE D'ANALYSE

GRILLE D'ANALYSE

Grille d'analyse							
Questions	Concepts	Éléments de concepts	Rubrique	catégorie	Thèmes récurrents	Thèmes émergents	Extraits de Verbatim
Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?	Apprentissage d'une langue seconde	Motivation	Apport du dispositif	Perception de l'expérience			
Peux-tu m'expliquer la vidéo?		Compréhension orale		Compréhension orale			
Peux-tu me dire les nouveaux mots que tu as retenues ?		Acquisition		Apprentissage du vocabulaire			
Peux-tu me dire comment tu as utilisé les nouveaux mots ou les nouvelles expressions apprises?		Performance /Enrichissement du vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation du mot juste ▪ Cohérence 		Réinvestissement du vocabulaire			

Grille d'analyse							
Questions	Concepts	Éléments de concepts	Rubrique	catégorie	Thèmes récurrents	Thèmes émergents	Extraits de Verbatim
Peux-tu me dire parmi les deux thèmes : cuisine trucs et astuces lequel préfères-tu et pourquoi?	Distinction entre l'oral et l'écrit	Vocabulaire en contexte/contexte	Validation du dispositif	Pertinence du contenu			
Peux-tu me dire ce que penses-tu du choix des thèmes et des vidéos?		Écoute/compréhension orale					
Peux-tu me dire ce que tu penses de la méthode utilisée?		Méthodes d'apprentissage du vocabulaire		Pertinence de la méthode			
Peux-tu me dire ce que tu penses de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du vocabulaire?				Utilité des TIC			

ANNEXE G

ATTESTATION DE CONFORMITÉ



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC sur le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale

Véronique Telfort

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, département d'enseignement au préscolaire et primaire

France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Myriam Laventure, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

France Dupuis, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 27 avril 2011

ANNEXE H

COLLECTE DE VIDÉOS

1. La cuisine de Carla :< <http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>>
2. Boulette de fruit à pain : <<http://www.youtube.com/watch?v=QlQIdFZsP54>>
3. Haricots frites :< <http://www.youtube.com/watch?v=F1GDwacZ2rQ>>
4. Omelette protéinée pour sportifs olympiques :
<<http://www.youtube.com/watch?v=tsDF7oSOEmk>>
5. Comment cirer ses chaussures sans cirage :
<http://www.pratiks.com/video/iLyROoafzGEy.html>
6. Comment faire de la pâte à sel :
<http://www.pratiks.com/video/iLyROoafzGnF.html>
7. Comment supprimer la buée sur un miroir :
<http://www.pratiks.com/video/iLyROoafzGnF.html>

ANNEXE I

PERCEPTION DES ÉLÈVES SUR LA PERTINENCE DE LA MÉTHODE

Sujets	Perception	Témoignages
CN 4	Développement du vocabulaire	oui c'est correct parce que le mot dés je ne savais pas ça mais en regardant la vidéo je vois l'action de couper donc j'ai appris que dés c'est l'action de couper en petit morceaux.
F5	Approche pédagogique. Adaptée	Cette méthode est vraiment adaptée au niveau des septièmes parce que dans toutes les écoles pour les septièmes ils sont les élèves qui ne peuvent pas parler français, qui ne peuvent pas s'exprimer bien dans une langue.
C4	Développement du vocabulaire	C'était très bien et je pense que c'était une très bonne manière d'apprendre le français aux élèves de septième; je pense que c'était très instructif, on a appris beaucoup de chose qui peuvent nous servir. j'ai appris des mots qui m'ont aidé à enrichir le vocabulaire que j'avais déjà.
F4	Meilleur apprentissage	Je pense qu'on connaît mieux avec ce genre de méthode, c'est bien. Parce que quand on étudie le vocabulaire c'est pas facile à apprendre. Mais quand on entend avec ses oreilles, on voit ce que c'est, c'est mieux.
C1		Je pense que cette façon est vraiment excellente parce que les enfants quand ils apprennent ils n'aiment pas les livres ils aiment plutôt les vidéos, à regarder des films c'est ça que les enfants aiment et moi je trouve

		cette méthode vraiment excellente, c'est une bonne méthode d'apprendre des trucs aux gens
F2	Créativité	J'essaie même de cirer mes chaussures avec l'intérieur d'une mangue (rire).
F1	Compréhension orale	Parce qu'en regardant un cinéma un ami à moi peut me dire qu'est-ce qui c'était passé dans le cinéma? Je peux savoir comment présenter les étapes qui se passent dans le cinéma.
CR3	Motivation	C'est très intéressant avec cette méthode de parler le français qu'avec les livres de grammaire, car ça demande plus des exercices à faire, des notes à étudier et ça n'apporte pas vraiment le français.
CN3	Amélioration de la communication orale	C'était très bien. En ce sens, il y a beaucoup d'élèves qui vont parler français
F5		Parce qu'on apprend cette chose on entend des mots qu'on entend pour la première fois ça fait qu'on parle français mieux.
F2		C'est chouette, ça aiderait à maîtriser le français, à bien parler ça aussi aide les enfants à ne pas dire des choses incohérentes. On apprend qu'on présente d'abord puis on parle de ce que la personne fait et on donne une conclusion. On apprend beaucoup de vocabulaire, on améliore son langage.

CR3		C'est meilleur que les livres, ça nous aide plus à parler le français.
CR1	Méthode facilitant	peu oui c'est pas tout le monde qui s'y ont adapté mais y en a d'autres qui ont pu adapté jusqu'elles ont au moins, elles ont même recopié en écoutant, elle décrit ce qu'elles entendent juste pour mieux améliorer leur français

ANNEXE J

ARBRE THÉMATIQUE

Arbre thématique				
École 1				
Question 1: Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Apport du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte sur le développement de la communication orale	Perception de l'expérience	<p>Meilleur apprentissage</p> <p>Motivation</p>	<p>aide à l'apprentissage</p> <p>aide à la communication orale</p> <p>aide à la structure communicative</p> <p>Source d'intérêt</p> <p>Source de motivation</p>	<p>«J'ai trouvé ça chic, parce que j'ai appris des mots que je ne savais pas encore» (ÉLÈVEF2).</p> <p>«Parce que je trouve ça amusant d'apprendre les vidéos par étapes»(ÉLÈVEF3).</p> <p>« L'expérience était très bonne. On a retrouvé des choses très agréables. On a appris mieux le français, comment accorder certains mots» (ÉLÈVEF5).</p>

Arbre thématique

École 2

Question 1: Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?

Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Apport du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte sur le développement de la communication orale	Perception de l'expérience	Moyen facilitant	Apprentissage Réinvestissement Approche pédagogique intéressante	«J'ai trouvé ça comme l'éducation et aussi j'apprenais, j'enrichissais mon vocabulaire afin de pouvoir pratiquer ça en société, seulement ça» (ÉLÈVEC6).
		Motivation	Moyen motivant	«Moi c'était un réel plaisir d'apprendre avec toi parce que les TIC m'aident à bien parler le français et à aussi lorsque je regarde un film qui n'a pas de show, je vois les actes de communication et les activités je les ai trouvés parfait ça m'aide»(ÉLÈVEC4).
				«C'est excellent, excellent! parce quand on dit un mot je peux le voir et je pense c'est important ce tu fais» (ÉLÈVEC1).

Arbre thématique				
École 3				
Question 1: Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Apport du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte sur le développement de la communication orale	Perception de l'expérience	<p>Approche pédagogique innovante</p> <p>Motivation</p>	<p>Amélioration de la communication orale</p> <p>Meilleur apprentissage</p> <p>Enrichissement du vocabulaire</p> <p>Source de motivation</p>	<p>«Pour moi, cette expérience était très formidable parce que ça nous apprend à parler plus le français et ça nous aide à mieux nous exprimer en français» (ÉLÈVECRA3)</p> <p>Bon pour te dire que c'est bon parce que comme on apprend par[...] quand tu nous montres ces qualités de vidéos alors il y a certains français qu'on a entendu mais qu'on ne savait pas [...] on apprend, plus, ce cours enseigne beaucoup plus de vocabulaire. Bon je vous dis que ce tu as fait était bon parce que tu nous a aide à mieux parler français, à mieux découvrir d'autres mots qu'on ne savait pas encore même si c'est pas beaucoup mais on peut améliorer un peu le français. (ÉLÈVECR1)</p> <p>«Pour moi c'était vraiment jolie et très incroyable avec toi» (ÉLÈVECRA 2).</p>

Arbre thématique				
École 4				
Question 1: Comment as-tu trouvé l'expérience d'apprendre le vocabulaire en contexte avec les TIC?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Apport du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte sur le développement de la communication orale	Perception de l'expérience	Approche pédagogique innovante	Apprentissage Adaptation du contenu au niveau des élèves Motivation	«J'ai trouvé l'expérience très intéressante, c'est un peu un mélange de détente et d'apprentissage» ÉLÈVEC1 «C'était très bien et je pense que c'était une très bonne manière d'apprendre le français aux élèves de septième; je pense que c'était très instructif, on a appris beaucoup de chose qui peuvent nous servir». ÉLÈVEC4 «C'était très bien parce que ça m'a aidé un petit peu dans mon vocabulaire, j'ai découvert quelque mot que je ne connaissais pas, c'était très bien». ÉLÈVEC5 «Bon madame, j'ai trouvé que c'était très intéressant et ça m'aide beaucoup dans mon langage, ça m'a permis de découvrir des mots nouveaux. C'est tout» ÉLÈVEC6

Synthèse thématique					
Rubrique	Apport du dispositif d'apprentissage du vocabulaire en contexte sur le développement de la communication orale				
Catégorie	École	Thèmes récurrents pour l'ensemble des quatre écoles	Regroupement des thèmes	Sous-thèmes correspondants	Extrait de verbatim correspondants
Perception de l'expérience	FTC école 1	Meilleur apprentissage Motivation	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Source de motivation Moyen motivant Source d'intérêt apprentissage 	<p>«Parce que je trouve ça amusant d'apprendre les vidéos par étapes»(ÉLÈVEF3).</p> <p>«J'ai trouvé ça chic parce que j'ai appris des mots que je ne savais pas encore» (ÉLÈVEF2).</p>
	CND école 2	Moyen facilitant Motivation	Moyen facilitant	<ul style="list-style-type: none"> Meilleur apprentissage Réinvestissement dans des situations de communication orale Développement de la communication orale structure communicative 	<p>« L'expérience était très bonne. On a retrouvé des choses très agréables. On a appris mieux le français, comment accorder certains mots» (ÉLÈVEF5).</p>
	CRA école 3	Approche pédagogique innovante Motivation		<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage Adaptation du contenu au niveau des élèves 	<p>«Pour moi, cette expérience était très formidable parce que ça nous apprend à parler plus le français et ça nous aide à mieux nous exprimer en français» (ÉLÈVECRA3)</p>
	Cluny école 4	Approche pédagogique innovante	Approche pédagogique innovante	<ul style="list-style-type: none"> Source de motivation Amélioration de la communication orale Meilleur apprentissage Enrichissement du vocabulaire 	<p>«J'ai trouvé ça comme l'éducation et aussi j'apprenais, j'enrichissais mon vocabulaire afin de pouvoir pratiquer ça en société, seulement ça» (ÉLÈVECN6).</p> <p>«J'ai trouvé l'expérience très intéressante, c'est un peu un mélange de détente et d'apprentissage» ÉLÈVEC1</p> <p>«C'était très bien et je pense que c'était une très bonne manière d'apprendre le français aux élèves de septième; je pense que c'était très instructif, on a appris beaucoup de chose qui peuvent nous servir». ÉLÈVEC4</p>

Arbre thématique				
École 1				
Question 5: Parmi les deux thèmes : cuisine trucs et astuces lequel préfères-tu et pourquoi?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence du contenu	<p>Préférence personnelle</p> <p>Dynamisme de la personne cuisinière</p> <p>Apprentissage de l'art culinaire</p> <p>Attachement au type de nourriture</p>		<p>«Parce que je suis un homme, je n'aime pas trop la cuisine. Mais il y a des expériences qu'on fait c'est extraordinaire, comment cirer ses chaussures quand vous n'avez pas de cirage, je l'aime»(ÉLÈVEFIC1).</p> <p>«Parce qu'elle est un enfant de 14 ans elle a fait tout comme c'était un adulte. Il a préparé sa nourriture c'était vraiment chic et ses amis ont apprécié la préparation, c'était vraiment chic»(ÉLÈVEFIC2).</p> <p>«parce que on nous montre comment faire la cuisine, comment faire les plats, comment acheter les condiments»(ÉLÈVEFIC6).</p> <p>«J'ai préféré celle des haricots frits. Parce que les haricots c'est une chose que j'aime. J'aime vraiment les haricots» (ÉLÈVEFIC5).</p>

Arbre thématique				
École 3				
Question 5: Parmi les deux thèmes : cuisine trucs et astuces lequel préfères-tu et pourquoi?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence du contenu	Moyen facilitant Attachement à l'art culinaire Admiration Apprentissage		«parce que j'aime beaucoup faire la cuisine»(ÉLÈVECRA2). «Parce que j'aime quand les jeunes évolue par leur talents et leur dons» (ÉLÈVECRA3). «La petite fille a été plus à l'aise en parlant et j'aime sa façon de parler, son vocabulaire et elle est plus jolie aussi»(ÉLÈVECRA5). «J'ai préféré là où le monsieur nous montrait comment je peux cirer mes souliers si je n'ai pas de matériel»(ÉLÈVECRA6).

Arbre thématique				
École 4				
Question 5: Parmi les deux thèmes : cuisine trucs et astuces lequel préfères-tu et pourquoi?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence du contenu	Authenticité Motivation Créativité Appréciation de l'approche		«Parce que ça reflète la vie et c'est une façon de s'amuser en les apprenant»(ÉLÈVE1). «Parce que j'aime la façon dont les gens cuisinent» (ÉLÈVE3). «Parce que J'aime la façon dont elle expose sa vidéo, la façon qu'elle prépare sa nourriture, elle explique»(ÉLÈVE3). «Parce que J'aime fabriquer, j'aime les choses nouvelles, j'aime apprendre des choses que je n'ai pas encore apprises» (ÉLÈVE3).

Synthèse thématique

Rubrique	Validation du dispositif				
Catégorie	École	Thèmes récurrents pour l'ensemble des quatre écoles	Regroupement des thèmes	Sous-thèmes correspondants	Extrait de verbatim correspondants
Pertinence du contenu	FTC école 1	Préférence personnelle Dynamisme de la personne cuisinière l'art culinaire type de nourriture	Moyen facilitant	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage du vocabulaire Apprentissage de l'art culinaire Créativité Consommation quotidienne Dépannage 	«Parce qu'on retient le vocabulaire, les expressions qu'on exprime dans cette vidéo»(ÉLÈVEC2).
	CND école 2	Apprentissage <ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire Art culinaire Attentes <ul style="list-style-type: none"> Consommation quotidienne Dépannage motivation			«Parce que cela me permet de faire la cuisine quand j'ai faim»(ÉLÈVEC5).
	CRA école 3	Moyen facilitant l'art culinaire Admiration Apprentissage	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Préférence personnelle Dynamisme de la personne cuisinière 	«Parce que ça reflète la vie et c'est une façon de s'amuser en les apprenant»(ÉLÈVEC1).
	Cluny école 4	Authenticité Motivation Appréciation de l'approche		<ul style="list-style-type: none"> Les recettes Appréciation de l'approche Admiration Authenticité 	«Parce que quand j'étais en train de regarder ça m'a donné envie d'manger»(ÉlèveCN6). «Parce que j'aime beaucoup faire la cuisine»(ÉLÈVECRA2).

Arbre thématique				
École 1				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de la méthode utilisée?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence de la méthode	Développement du vocabulaire Meilleur apprentissage Amélioration de la communication orale Compréhension orale Motivation Créativité autonomie dans l'apprentissage Réinvestissement approche pédagogique adaptée au niveau des élèves		<p>C'est chouette, ça aiderait à maîtriser le français, à bien parler; ça aussi aide les enfants à ne pas dire des choses incohérentes. On apprend qu'on présente d'abord puis on parle de ce que la personne fait et on donne une conclusion. On apprend beaucoup de vocabulaire, on améliore son langage (F2)</p> <p>Parce qu'en regardant un cinéma un ami à moi peut me dire qu'est-ce qui c'était passé dans le cinéma? Je peux savoir comment présenter les étapes qui se passent dans le cinéma (F1).</p> <p>Cette méthode est vraiment adaptée au niveau des septièmes parce que dans toutes les écoles pour les septièmes ils sont les élèves qui ne peuvent pas parler français, qui ne peuvent pas s'exprimer bien dans une langue (F5).</p>

Arbre thématique				
École 2				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de la méthode utilisée?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence de la méthode	<p>Meilleur apprentissage</p> <p>développement de la communication orale</p> <p>authenticité</p> <p>Approche pédagogique adaptée</p> <p>Créativité</p> <p>Approche pédagogique motivante</p> <p>Approche pédagogique innovante</p> <p>Compréhension orale</p> <p>Structure communicative</p>		<p>oui c'est correct parce que le mot dés je ne savais pas ça mais en regardant la vidéo je vois l'action de couper donc j'ai appris que dés c'est l'action de couper (CN2).</p> <p>C'était très bien. En ce sens, il y a beaucoup d'élèves qui vont parler français (CN3).</p>

Arbre thématique				
École 3				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de la méthode utilisée?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence de la méthode	<p>Meilleur apprentissage</p> <p>Compréhension orale</p> <p>Méthode adaptée au niveau des élèves</p> <p>Source de motivation</p> <p>Approche pédagogique facilitant</p> <p>Amélioration de la communication orale</p> <p>Méthode facilitant peu</p>		<p>C'est très intéressant avec cette méthode de parler le français qu'avec les livres de grammaire, car ça demande plus des exercices à faire, des notes à étudier et ça n'apporte pas vraiment le français. C'est meilleur que les livres, ça nous aide plus à parler le français (CR3).</p> <p>Parce que les livres n'ont pas que les mots et si on a besoin de la signification d'un verbe ou d'un mot on ira la chercher dans un dictionnaire et les dictionnaires n'ont pas les vraies significations (CR4).</p> <p>C'est pas tout le monde qui s'y ont adapté. Moi ce que je vois c'est que pour faire ces genres de choses il faudrait avoir beaucoup de temps parce que aussi on pourrait comme tu avais dit tout à l'heure si tu avais le temps tu pourrais aller avec nous sur internet ce serait encore mieux parce qu'il y a des filles qui ne savent pas comment aller sur internet il y en a d'autres elles savent seulement ce qu'on nous montre à l'école. (CR1)</p>

Arbre thématique				
École 4				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de la méthode utilisée?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Pertinence de la méthode	<p>Approche pédagogique facilitant</p> <p>Développement du vocabulaire</p> <p>Méthode adaptée</p>		<p>C'était très bien et je pense que c'était une très bonne manière d'apprendre le français aux élèves de septième; je pense que c'était très instructif, on a appris beaucoup de chose qui peuvent nous servir. j'ai appris des mots qui m'ont aidé à enrichir le vocabulaire que j'avais déjà (C4)</p> <p>Je pense que c'est très bien, ça nous aide à savoir ce qu'on regarde, quand on regarde quelque chose savoir ce qu'il y a là-dedans, de développer des grandes activités qui la composent parce que quand on regarde le français d'Haïti est très différent du français du Canada et quand on découvre des mots ça nous aide dans le vocabulaire vraiment (C5).</p>

Arbre thématique				
École 1				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du vocabulaire?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Utilité des TIC	<p>Meilleur apprentissage</p> <p>Motivation</p> <p>Compréhension orale</p> <p>Découverte du sens de l'utilisation des mots</p> <p>Créativité</p> <p>Amélioration de la communication orale</p>		<p>Ça aide mieux à parler le français que les livres. On regarde on apprend et il reste quelque chose dans la tête (F2).</p> <p>Avec les vidéos, le son et les images, on comprend l'image, on entend le son puis les vocabulaires nous aident mieux surtout quand tu écris ça au tableau ça nous aide mieux (F5).</p>

Arbre thématique				
École 2				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du vocabulaire?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Utilité des TIC	<p>Meilleur apprentissage</p> <p>Amélioration de la communication orale</p> <p>Motivation</p> <p>Moyen facilitant</p>		<p>Moi c'était un réel plaisir d'apprendre avec toi, parce que les TIC m'aident à bien parler le français et aussi lorsque je regarde un film qui n'a pas de show, je vois les actes de communication et les activités je les ai trouvés parfait ça m'aide (CN4).</p> <p>Parce que les choses que je vois dans les vidéos me plaisent et les élèves comprennent (CN5).</p>

Arbre thématique				
École 3				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du vocabulaire?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Utilité des TIC	<p>Moyen facilitant</p> <p>rupture avec l'ancienne méthode</p> <p>Amélioration de la Communication orale</p> <p>Motivation</p> <p>Meilleur apprentissage du vocabulaire</p> <p>Moyen peu facilitant</p>		<p>Oui, parce qu'on aime lire mais pas beaucoup et en écoutant et en regardant on apprend mieux car c'est une chose audiovisuel et quand on lit c'est seulement visuel mais quand on a la vidéos c'est audiovisuel et on a l'avantage de regarder et d'écouter(CR5).</p> <p>Oui je pense que les élèves adorent cette méthode, parce qu'ils n'aiment pas vraiment apprendre ou étudier dans les livres et c'est plus intéressant de regarder des vidéos et apprendre les mots (CR3)</p>

Arbre thématique				
École 4				
Question 6: Peux-tu me dire ce que tu penses de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du vocabulaire?				
Rubrique	Catégorie	Thèmes récurrents	Sous-thèmes correspondants	Extraits de verbatim correspondants
Validation du dispositif	Utilité des TIC	Innovation pédagogique Moyen facilitant Fuite de la timidité Motivation Meilleur apprentissage Créativité Peu motivant Amélioration de la communication orale Amélioration de la communication écrite		<p>C'est très facile et très intéressant. D'habitude on donne des leçons, des devoirs à faire, on explique les textes. Mais cette nouvelle façon par les TIC par les vidéos, c'est très intéressant et très nouveau aussi et très instructifs. Oui ça aide à parler parce que les filles aiment trop faire le froid quand elles sont à l'école (C4)</p> <p>les Tic, je pense que quand on apprend avec les vidéo, les vidéos les films c'est plus intéressant et puis les jeunes d'aujourd'hui n'aiment pas les choses ennuyeuses comme les livres avec beaucoup de pages, on a seulement une projection devant soi on regarde et puis on apprend(C1).</p>

ANNEXE K

**GUIDE D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CONTEXTE
SOUTENU PAR LES TIC**

Guide d'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC

*Un outil facilitateur du développement de la communication orale
en français langue seconde*

**Véronique Telfort
Godelieve Debeurme**

Mai 2011

Faculté d'éducation



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



Copyright © Ce document peut être reproduit pour usage pédagogique moyennant
l'autorisation des auteurs.

Veronique.Telfort @Usherbrooke.ca

Godelieve.Debeurme@Usherbrooke.ca

TABLE DES MATIERES

CONTEXTE	3
1. OBJECTIF GENERAL	5
2. OBJECTIFS SPECIFIQUES	5
3. LE CONTENU DES MODULES	5
4. PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE	6
4.1 La découverte de la situation générale.....	7
4.2 La découverte des activités communicatives.....	7
4.3 La découverte des actes de parole	7
4.4 La découverte des éléments langagiers utilisés	8
4.5 Le réinvestissement ou la réalisation de micro-tâche	8
4.6 L'appropriation.....	9
5. LES CONSIGNES.....	10
SITUATION D'APPRENTISSAGE- PREMIERE SERIE.....	12
SITUATIONS D'APPRENTISSAGE- DEUXIEME SERIE	36
6. L'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES	54
CONCLUSION	55
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	56

CONTEXTE

La situation linguistique haïtienne fait l'objet de beaucoup de réflexions depuis des décennies. La majorité des écrits sur la question linguistique haïtienne portent en général sur 1) l'impact de l'application de la réforme Bernard de 1979 sur le système scolaire et l'enjeu du bilinguisme français-créole (St- Germain,1997; Joint, 2004, Chaudenson, 2006; Joint, 2006 et BIE, 2007), 2) l'enjeu du plurilinguisme (Taglioni,2003; Torterat, 2005), 3) la possibilité de l'applicabilité d'une pédagogie convergente en enseignement du français (Cothière-Robert, 2007; Constant; 2007; OIF, 2010), 4) l'encadrement des enseignants de français (AUF, 1997).

Ces écrits constituent, pour la plupart, la source mère de nombreuses actions qui ont vu le jour sous forme de recommandations ou sous forme de programmes conjoints avec le ministère de l'Éducation nationale (MENPF) pour une amélioration du système éducatif en général et de la situation linguistique en particulier. Nous pouvons citer : 1) l'organisation de la formation initiale des maîtres selon le plan national d'éducation et de formation (PNEF), 2) l'élaboration du concept-école fondamental d'application centre d'appui pédagogique (EFACAP), 3) le programme d'appui à l'éducation haïtienne qui soutient actuellement la formation en didactique des langues à l'école normale supérieure et à la faculté de linguistique appliquée, 4) le projet d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation établi par le MENFP dans quatre départements du pays (Sud, Nord, Centre, Grande-Anse) incluant la gestion de 18 EFACAP, 5) le programme-cadre en enseignement du français, intitulé : programme "classes à français renforcé, formateur de formateurs", suite à une convention signée en mai 1997 avec le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports (MENJS)¹.

Cependant, au niveau de qualité de l'oral en français, la situation n'a pas changé et peu d'écrits ont abordé la question sous l'angle des solutions. En effet, bien que la langue française soit la première langue officielle du pays et continue d'être, à l'échelle sociale, la langue de promotion, la langue de distinction, le nombre de francophones demeure une minorité en Haïti, soit 12% en 2010 (OIF, 2010). En fait, il demeure que le français n'est pas une langue parlée en Haïti au même

¹ Source : http://www.auf.org/regions/caraibe/actions-regionales/enseignement-du-francais.html?var_recherche=programmes%20classes%20%C3%A0%20fran%C3%A7ais%20renforc%C3%A9

rythme que le créole, que les conditions d'enseignement/apprentissage ne favorisent pas non plus le développement de la communication orale dans cette langue seconde. Pourtant, il existe des moyens susceptibles d'y contribuer.

En effet, selon plusieurs écrits (Tréville et Duquette, 1996 ; Tréville 2000; Plaquette, 2006), le développement de la communication orale dont nous parlons passe en partie par l'enrichissement du vocabulaire qui jouit d'une grande importance en apprentissage d'une langue seconde. Mais ce vocabulaire doit être appris en contexte afin de faciliter la compréhension de la langue (Myers, 2004) et soutenu par les TIC qui constituent de nos jours un soutien évident en enseignement/apprentissage d'une langue seconde (Desmarais, 1998; Lu, 2008 ; Cavus et Ibrahim, 2009; Schuler, 2009).

Aussi, partant de l'idée que le développement de la communication orale en français langue seconde se révèle jusqu'à preuve du contraire un moyen de promotion sociale des jeunes haïtiens, et entre autres un moyen de survie pour la Francophonie dans la région Américano-caribbe nous voulons consacrer le projet de notre mémoire à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke à l'exploration de l'effet de l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC à l'égard du développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale.

Le présent guide se veut alors la proposition d'une formule gagnante en apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC mais, particulièrement un outil susceptible de contribuer au développement de la communication orale des élèves haïtiens du troisième cycle fondamental. Également, ce guide est adapté aux nouvelles méthodes et met l'élève au centre de son apprentissage en français langue seconde. Il se présente en deux séries de situations d'apprentissage ou modules relatifs à deux thèmes spécifiques : 1) la cuisine, 2) les trucs et astuces. Les deux séries de situations d'apprentissage sont séparées par des pages cartonnées de couleur. La première série est identifiée par du papier cartonné vert. La deuxième série est identifiée par du papier cartonné jaune. Il n'y a aucune signification particulière associée au choix des couleurs.

Mais juste avant d'arriver aux séries de situations d'apprentissage, qui demeurent toutefois des suggestions, vous trouverez ci-dessous 1) les objectifs, 2) le contenu des modules, 3) la présentation du déroulement d'une situation d'apprentissage, 4) les consignes.

1. OBJECTIF GENERAL

Ce guide veut faciliter le développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle de l'école fondamentale par l'apprentissage du vocabulaire en contexte soutenu par les TIC.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

Ce guide veut particulièrement amener l'élève haïtien à :

- 1) Développer des capacités d'écoute et de compréhension orale ;
- 2) Enrichir son vocabulaire en vue de l'utilisation du mot juste dans le discours oral ;
- 3) Approprier les nouvelles connaissances acquises en apprentissage du vocabulaire en contexte dans des activités de communication orale authentique ;
- 4) Etre cohérent dans le discours, c'est-à-dire utiliser un langage clair et adapté lors des prises de parole.

3. LE CONTENU DES MODULES

Le guide, comme nous l'avons déjà dit, comprend deux séries de situations d'apprentissage ou modules en lien avec les deux thèmes retenus.

La première série comprend quatre situations d'apprentissage ou modules relatifs au thème "cuisine". L'ensemble de ces modules permet en général d'apprendre le vocabulaire utilisé en cuisine.

Le premier module "Carla Ferrari 14 ans a tout d'une grande cuisinière" consiste à apprendre le vocabulaire de la cuisine par la présentation personnelle d'une jeune cuisinière, l'élaboration d'une recette de cuisine, la présentation des plats, l'appréciation des plats. La deuxième situation d'apprentissage "Boulette de fruit à pain" vise l'apprentissage du vocabulaire utilisé dans la recette, mais particulièrement le vocabulaire de la couleur, de la préparation des ingrédients et de la cuisson. Le troisième module "Haricots frits" permet d'apprendre le vocabulaire utilisé dans la recette en général, mais particulièrement le vocabulaire de la préparation des légumes, de la friture et de la dégustation. La dernière situation d'apprentissage "Omelette

protéinée pour sportifs olympiques ” consiste à apprendre le vocabulaire de la recette en question, mais particulièrement de la présentation des ingrédients, de la préparation des légumes.

Dans la deuxième série, on retrouve trois situations d'apprentissage qui permettent d'apprendre le vocabulaire de quelques trucs et astuces de la vie quotidienne.

La première situation d'apprentissage “Comment cirer ses chaussures sans cirage ” permet d'apprendre le vocabulaire du cirage de chaussures. La deuxième situation d'apprentissage “Comment faire de la pâte à sel ” permet d'apprendre le vocabulaire de la pâte à sel qui est une préparation de base pour la confection de jouets, mais particulièrement le vocabulaire du coloriage, du mélange, de la température, des ustensiles de cuisine. Le dernier module “ Comment supprimer la buée sur un miroir ” permet d'apprendre le vocabulaire du nettoyage.

La réalisation de ces situations d'apprentissage dépend de l'accès à internet dans le laboratoire informatique ou dans le cas contraire de la possibilité d'utiliser un projecteur pour la projection de vidéo préalablement sauvegardé dans un DVD. La durée minimale par situation d'apprentissage ou module est de 1h. La durée maximale est de 1h30.

4. PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE

Les situations d'apprentissage qui sont présentées dans le guide sont inspirées des modèles de situation d'apprentissage tirés de Toffoli (2008) qui sont des activités pour adultes non francophones. Ce choix est justifié par le fait que la majorité des élèves haïtiens ne sont pas nés francophones. La démarche adoptée consiste à suivre six étapes dans le déroulement d'une situation d'apprentissage : 1) la découverte de la situation générale ou le contexte général, 2) la découverte des activités communicatives, 3) la découverte des actes de parole utilisés, 4) la découverte des éléments langagiers utilisés, 5) le réinvestissement ou la réalisation d'une micro-tache en équipe, 6) l'appropriation des connaissances ou le vocabulaire appris. Mais la sixième étape, l'appropriation des connaissances se fera à la fin de la période d'animation des activités d'apprentissage et constituera en une période de pratique intense de l'oral sous forme de causerie.

Également, pour chaque étape, mise à part la sixième étape, il y aura des suggestions de consignes, de questions et de réponses. Ces suggestions ont pour but de faciliter la compréhension

orale de l'étape. Dans les paragraphes suivants, nous proposons une brève description de chaque étape.

4.1 La découverte de la situation générale

Une situation générale peut se définir comme le contexte général dans lequel se déroule la situation de communication (vacances, rentrée des classes, fêtes de fin d'année, etc.). Cette étape consiste en l'animation de la mise en situation. Spécifiquement, lors de cette étape, les élèves devraient visionner une situation de communication orale en ligne (vidéo, journal, reportage, documentaire, etc.) et avec l'aide des questions de l'enseignant identifier le contexte général de la situation.

4.2 La découverte des activités communicatives

Une activité communicative est une tâche structurelle visant un objectif spécifique dans une situation de communication, selon Legendre (2005). Une situation de communication peut contenir plusieurs activités communicatives qui convergent toutes vers l'atteinte de l'objectif général de la situation de communication. À cette étape, les élèves devraient regarder la vidéo une deuxième fois et à l'aide des questions de l'enseignant découvrir les activités communicatives. La question principale qui permet de découvrir les activités communicatives est basée sur le nombre d'étapes, sur ce qu'on fait par étape et peut être formulée ainsi : Combien d'étapes voyez-vous dans cette vidéo ? Qu'est-ce qu'on fait ?

4.3 La découverte des actes de parole

Les actes de parole sont décrits comme « des performances verbales envisagées sous diverses formes [...] » (Legendre, 2005 p. 825). Autrement dit, les actes de parole sont les fonctions ou les intentions langagières qui guident une activité communicative. Cette étape consiste à visionner la situation de communication une troisième fois dans l'objectif de recueillir pour chaque activité communicative, les actes de parole ou, autrement dit, les intentions langagières qui en découlent. La question principale qui permet de découvrir les actes de parole est basée sur ce qu'on fait également, mais spécifiquement sur ce qu'on fait pour réaliser l'activité communicative. Elle peut être formulée ainsi : Qu'est-ce qu'on fait pour ?

4.4 La découverte des éléments langagiers utilisés

Les éléments langagiers sont des notions langagières qui permettent de traduire les intentions langagières utilisées dans les activités communicatives (Toffoli, 2008). Plus clairement, un élément langagier constitue le sens qui accompagne ce que l'on veut exprimer. Exemples : notion de quantité, de description etc. Cette étape vise entre autres 1) l'identification des éléments langagiers (notions) utilisés et 2) l'identification du vocabulaire associé à chaque notion identifiée.

Pour y arriver les élèves devraient regarder une nouvelle fois la vidéo. Mais l'enseignant veillera à ce que les apprenants écoutent bien et notent les nouveaux mots, les nouvelles expressions entendues, tout en tenant compte de leur champ d'utilisation, de la façon dont ils sont prononcés. Ces mots ou expressions seront associées aux notions langagières identifiées et serviront de vocabulaire à réutiliser aux deux dernières étapes.

Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspension indiquent ce qu'on peut compléter. Les questions principales qui permettent de découvrir les éléments langagiers sont basées sur les verbes "dire et exprimer" et peuvent être formulées ainsi : Qu'est-ce qu'on dit pour... ? Qu'est-ce que cela exprime ?

4.5 Le réinvestissement ou la réalisation de micro-tâche

Le réinvestissement se définit comme une réutilisation immédiate du vocabulaire appris « qui va fournir le socle de la mémorisation et de l'appropriation » (Léon, 1998, p.158). En fait, le réinvestissement est le début de l'appropriation des connaissances qui permet aux élèves de bien saisir le sens des mots et des expressions. Aussi, à cette période, les élèves seront mis en équipe de trois à cinq par l'enseignant pour réaliser une micro-tâche respectant les étapes suivantes :

1. Finaliser le classement² du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
2. Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis ;
3. Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Afin de permettre aux apprenants de bien saisir le sens des mots et expressions qui seront réutilisés, il est recommandé de faire revoir la vidéo en faisant attention au contexte d'utilisation. Également, cette étape se termine par une synthèse en grand groupe sur l'ensemble des activités réalisées pendant le déroulement de la situation d'apprentissage. Le schéma de la structure communicative sera utilisé à cet effet.

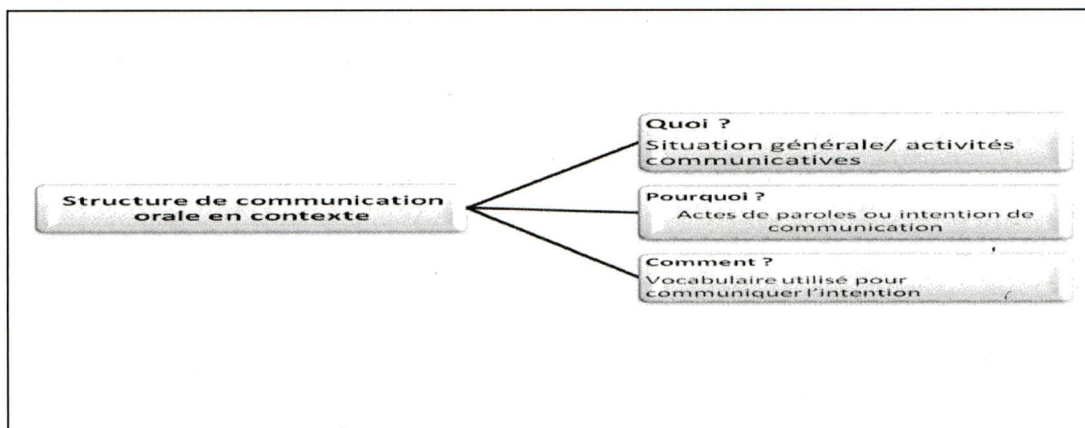
4.6 L'appropriation

Cette étape, qui est le prolongement de l'étape 4, correspond à une période de pratique intense des activités de communication orale qui peuvent faciliter au maximum l'appropriation du vocabulaire appris aux étapes précédentes. Cette pratique combinera action et communication orale dans la mesure du possible. Par exemple pour s'approprier le vocabulaire "cirage de chaussures", des activités de cirage peuvent être organisées.

Cette pratique de l'oral vise également à faire approprier aux élèves la structure communicative. Cette structure communicative peut se résumer comme suit : 1) quoi? (situation générale/activité communicative : de quoi s'agit-il en général?); 2) pourquoi? (actes de parole ou intentions de communication : qu'est – ce que je veux communiquer?); 3) comment? (notions langagières : quel vocabulaire dois-je utiliser pour communiquer mon intention?). L'appropriation de cette structure communicative sera prouvée par la capacité des élèves à découvrir la situation et les activités communicatives qui la composent, à associer les activités communicatives aux

² Des suggestions de classement se retrouvent dans le déroulement de chaque situation d'apprentissage. Les notions langagières sont indiquées en gras et suivies de deux points. Le vocabulaire associé (mots et expressions) vient tout de suite après les deux points.

intentions de communication et finalement à utiliser le mot juste dans le discours. Le schéma suivant est une illustration de cette structure communicative. Il se retrouvera à la fin de chaque situation en guise de clôture de la situation d'apprentissage.



5. LES CONSIGNES

Tout au long des activités, l'élève demeurera l'acteur principal de son apprentissage. Mais l'enseignant tâchera de ne pas négliger son rôle de guide de l'apprentissage. Il s'appliquera à bien préparer sa classe, en accordant une attention particulière à la qualité des ressources électroniques qui seront exploitées. Lors des situations d'apprentissage, les principales actions de l'enseignant consistent, en général, à guider l'élève dans son apprentissage, mais particulièrement, à susciter l'intérêt du groupe (accueil, questions, anecdotes, projection d'images sans le son etc.), à donner les consignes aux élèves et à veiller à l'exécution de ces consignes. Les principales consignes que l'enseignant pourrait donner lors d'une situation d'apprentissage sont :

1. Demander aux élèves de cliquer sur le lien pour découvrir la situation générale et les activités communicatives ;
2. Demander aux élèves de revoir et d'écouter la vidéo en tenant compte de l'activité communicative traitée dans la situation d'apprentissage afin de découvrir les actes de parole mis en valeur dans cette activité ;
3. Demander aux élèves de revoir et d'écouter la vidéo une autre fois afin de noter les notions langagières (expressions, locutions verbales, formes de phrases etc.) portées par les actes de paroles ;

4. Demander aux élèves de se mettre en équipe afin de construire une activité similaire au modèle visionné qu'ils présenteront à la classe ; et insister sur le fait qu'ils doivent tenir compte de la structure communicative.

L'utilisation du masculin dans ce guide a pour but d'alléger le texte. Les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

SITUATION D'APPRENTISSAGE- PREMIÈRE SÉRIE

Dans cette série comme nous avons dit précédemment, nous trouverons quatre modules ou situations d'apprentissage sur le thème cuisine : 1) Carla Ferrari 14 ans a tout d'une grande cuisinière, 2) Boulette de fruit à pain, 3) Haricots frits, 4) Omelette protéinée pour sportifs olympiques.

Les vidéos utilisées dans cette rubrique sont tirées de TF1 et de YOU- TUBE. TF1, créé en février 1935, est la première chaîne de télévision nationale, généraliste française. Privatisée depuis 2007, elle est administrée par Paolini. YOU-TUBE est un site web qui permet d'héberger des vidéos que les utilisateurs peuvent poster, regarder ou partager des séries vidéo. Créé en 2005 par trois anciens employés de Paypal, aujourd'hui, ce site est visité par plus de 350 millions de personnes et le nombre de vidéos vues quotidiennement a atteint plus de deux milliards en 2010. Son siège social est à San Bruno en Californie (aux États-Unis).

Module 1 : Carla Ferrari 14 ans a tout d'une grande cuisinière

Objectif : Apprendre le vocabulaire de la présentation d'une cuisinière

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés ou de DVD, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : <<http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>

1. Mise en situation : La découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves, puis demandez-leur de trouver la situation générale.

▪ Questions

- 1) Qu'est-ce qu'on voit ?
- 2) De quoi s'agit-il ?

▪ Réponses suggérées

On voit une jeune cuisinière. Il s'agit d'un reportage.

2. La découverte des activités communicatives

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier la situation et les grandes étapes qui la constituent.

▪ Questions

- 1) Quelles sont les grandes étapes de ce reportage ?
- 2) Quelles sont les principales activités de cette situation de communication ?

▪ Réponses suggérées

1. Présenter Carla ;
2. S'entretenir avec Carla ;
3. Élaborer une recette ;
4. Servir le plat ;
5. Apprécier le plat ;
6. Présenter le livre de Carla ;
7. Servir le dessert

1. Présenter Carla



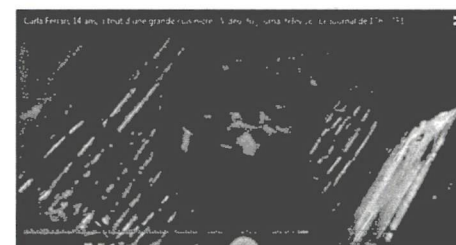
2. S'entretenir avec Carla



3. Élaborer une recette



4. Servir le plat



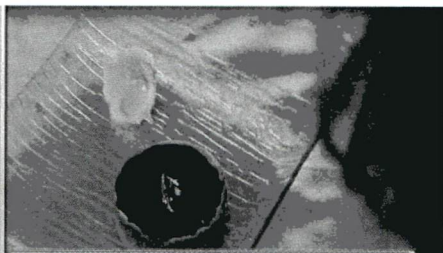
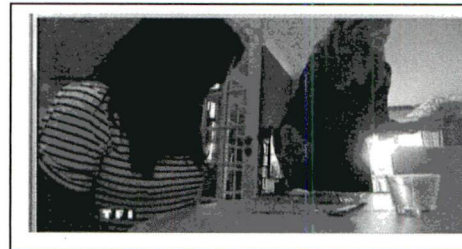
5. Apprécier les plats



6. Présenter le livre de Carla



7. Servir le dessert



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Faites revoir la vidéo et pour chaque activité communicative, demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent.

▪ Questions

La question qui doit revenir pour chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Que fait le présentateur pour présenter Carla?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives. Le tableau suivant en est une suggestion.

Activités communicatives	Actes de parole correspondants
Présenter Carla	Décrire Carla Parler de la sortie de son premier livre Dire ce qu'elle fait en cuisine Dire le lieu de rencontre avec Carla Dire le niveau d'étude de Carla Parler des loisirs de Carla
S'entretenir avec Carla	Donner ses impressions de la cuisine
Élaborer une recette	Faire les achats Préparer le plat
Présenter le plat	Décorer le plat Servir les plats
Apprécier les plats	Choisir ses goûteurs Donner ses impressions des plats
Présenter le livre de Carla	Dire comment Carla veut la sortie de son premier livre
Servir le dessert	Dire la composition du dessert Dire le rêve de Carla

4. La découverte des éléments langagiers utilisés et du vocabulaire correspondant

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole d'une part et le vocabulaire correspondant aux notions langagières d'autre part. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le présentateur pour décrire Carla ? Qu'est-ce que le fait de décrire Carla exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspension remplacent un complément qu'on peut ajouter.

Activité communicative 1 : Présenter Carla	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Décrire Carla	Présentation : Voici maintenant... ; <i>passionnée de...</i>
Parler de la sortie de son premier livre	Edition : <i>édité</i> chez... ; son premier livre de...
Dire ce qu'elle fait en cuisine	Enseignement : Il lui arrive de ... ; <i>animer des cours de...</i>
Dire le lieu de rencontre avec Carla	Lieu de rencontre : Et <i>c'est à...</i> Rencontre : <i>Rencontrer (cette jolie graine de grand chef)</i>
Dire le niveau d'étude de Carla	Niveau d'étude : <i>Est élève de</i>
Parler des loisirs de Carla	Loisir : <i>Passionnée de</i> (sport et de nature) C'est dans... ; a le plus de chance de...

Activité communicative 2 : S'entretenir avec Carla	
Actes de paroles	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Donner ses impressions de la cuisine	Impression : <i>La cuisine pour moi c'est... ; c'est devenu une passion ; je peux tout (gouter, mélanger), c'est ça qui est (génial)</i>
Activité communicative 4 : Élaborer une recette	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Faire les achats	Responsabilité : <i>Dirige tout de A à Z ; à commencer par (les achats), choisir (fruits et légumes et autres ingrédients), apprendre le sens des responsabilités (culinaires)</i>
Préparer le plat	Préparation : <i>préparation de (coquillettes), être en train de faire (la sauce)</i> Quantité : <i>une demi briquette de... ;</i> Addition : <i>mettre des tranches de (foie gras); cuillère à soupe de... ; assaisonner, ajouter à peu près...</i>
Activité communicative 4 : Présenter le plat	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Décorer le plat	Décoration : <i>la présentation de ses plats, couvrir ici ses assiettes de (crème, de vinaigre balsamique)</i>
Servir le plat	Présentation : <i>Voilà c'est... ; bon appétit</i>
Activité communicative 5 : Apprécier les plats	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Choisir les goûteurs	Choix : <i>Avoir ses goûteurs attirés (son frère et ses copines)</i>
Donner ses impressions des plats	Appréciation : <i>C'est surprenant, c'est accompagné avec... ; je trouve ça meilleur, puis avec la déco, parfait, c'est extraordinaire</i>
Activité communicative 6 : Présenter le livre de Carla	
Actes de paroles	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire l'objectif du livre	Edition : <i>Sortir son premier livre de (recette),</i> Objectif : <i>vouloir simple et populaire</i>

Activité communicative 7 : Servir le dessert	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire les éléments qui composent le dessert	Présentation : <i>Voilà alors ...</i> Menu : <i>c'est (une tarte au chocolat corsé avec une glace à la vanille à l'huile d'olive à la fleur de sel)</i>
Dire en quoi consiste le rêve de Carla	Objectif : <i>Devenir un jour (un grand chef)</i>

5. Le réinvestissement

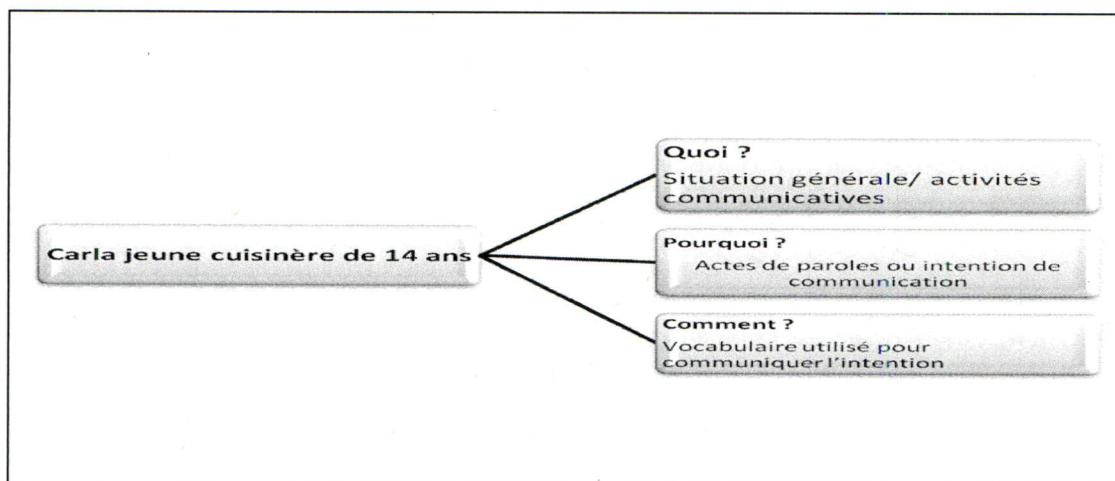
Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



Module 2 : Boulettes de fruit à pain

Objectif : Apprendre le vocabulaire de la recette de boulette de fruit à pain

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : <http://www.youtube.com/watch?v=QlQIdFZsP54>

1. Mise en situation : La découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez –leur de trouver la situation générale.

▪ Questions

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quelle recette de cuisine s'agit-il ?

▪ Réponses suggérées

La vidéo montre une recette de cuisine. Il s'agit de la recette de boulette de fruit à pain

2. La découverte des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier les grandes étapes qui la constituent.

▪ Questions

- 1) Qu'est-ce qui est raconté dans cette vidéo ?
- 2) Quelles sont les grandes étapes de cette recette de boulettes de fruit à pain ?

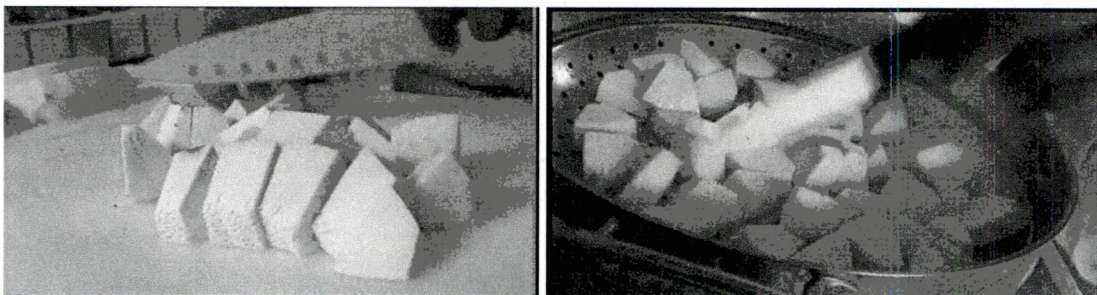
▪ Réponses suggérées

- 1) Choisir le fruit à pain
- 2) Cuire le fruit à pain
- 3) Mélanger les ingrédients
- 4) Former les boulettes
- 5) Frire les boulettes

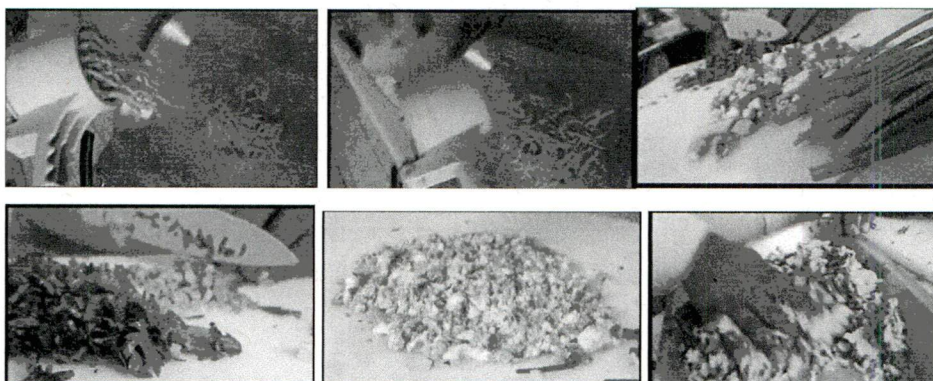
1. Choisir le fruit à pain



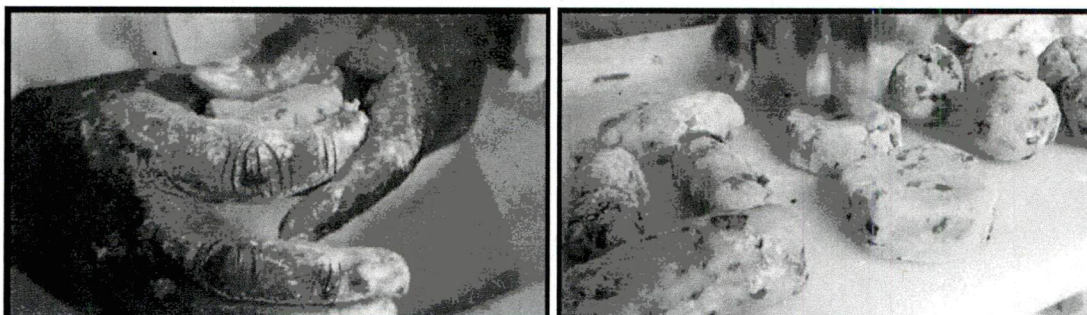
2. Cuire le fruit à pain



3. Mélanger les ingrédients



4. Former les boulettes



5. Frire les boulettes



3. La découverte et la compréhension des actes de paroles utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Pour chaque activité communicative demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent

▪ Questions

La question qui doit revenir pour chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Comment faire pour bien choisir le fruit à pain ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses attendues à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de paroles
Choisir le fruit à pain	Rechercher la qualité du fruit à pain
Cuire le fruit à pain	Préparer le fruit à pain pour la cuisson Trouver une méthode pour la cuisson
Mélanger les ingrédients	Contrôler la cuisson Ajouter les épices à la purée
Former les boulettes	S'aider de farine Façonner les boulettes
Frire les boulettes	Cuire les boulettes

4. La découverte des éléments langagiers utilisés et du vocabulaire correspondant

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le cuisinier sur le choix du fruit à pain ? Qu'est-ce que cela exprime quand il parle de choisir un fruit à pain bien jaune ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Choisir un fruit à pain	
Actes de paroles	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Rechercher la qualité du fruit à pain	Qualité du choix- couleur- : <i>prendre un fruit à pain</i> (bien jaune)- <i>ça n'évoque pas</i> (la couleur)- <i>en état de maturité-</i> <i>perdre un p'tit peu de</i> (sa verdure)- <i>le fruit à pain (est à poids, est à maturité)</i>
Activité communicative 2 : Cuire le fruit à pain	
Actes de paroles	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Préparer le fruit à pain pour la cuisson	préparation: <i>l'éplucher, enlever le trognon</i> , la partie centrale division : <i>découper en (gros morceaux)</i>
Trouver une méthode pour la cuisson	Méthode de cuisson : <i>cuire à l'eau, cuire à la vapeur, cuire le fruit à pain (entier)</i> , un gros feu de bois, le fruit à pain dans la braise, <i>recouvre de (braises)</i>

Activité communicative 3 : Mélanger les ingrédients	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Contrôler la cuisson	Contrôle : <i>contrôle la cuisson (à l'aide de...)</i>
Ajouter les épices à la purée	Addition : <i>ajouter (différentes choses), de l'assaisonnement, des herbes à volonté, au choix, suffisamment, botte d'oignon, botte de persil haché finement, laisser nature, hacher grossièrement, petits morceaux, enrichir avec...</i>
Activité communicative 4 : Former les boulettes	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
S'aider avec la farine	Aide : <i>fariner les mains, avoir les mains bien (sèches) petite bouche de farine (autour), faire tenir</i>
Façonner les boulettes	Forme : <i>prend l'équivalent de, une grosse noix du mélange, disposer dans la paume de la main, avec un mouvement circulaire, rouler ce mélange, bien serrer, bien se tenir, enrobée de</i>
Activité communicative 5 : frire les boulettes	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Cuire les boulettes	Friture : <i>à défaut de (friteuse), réaliser ... dans une poêle, cuire... à la friture, dans une friteuse, (3 à 4) minutes de cuisson, laisser colorer suffisamment, frire dans un bain d'huile, bien doré, bien croustillant, enlever l'excédent de matière grasse, terminer sur un papier absorbant, bien égoutter</i>

5. Le réinvestissement

Suggestions à l'enseignant

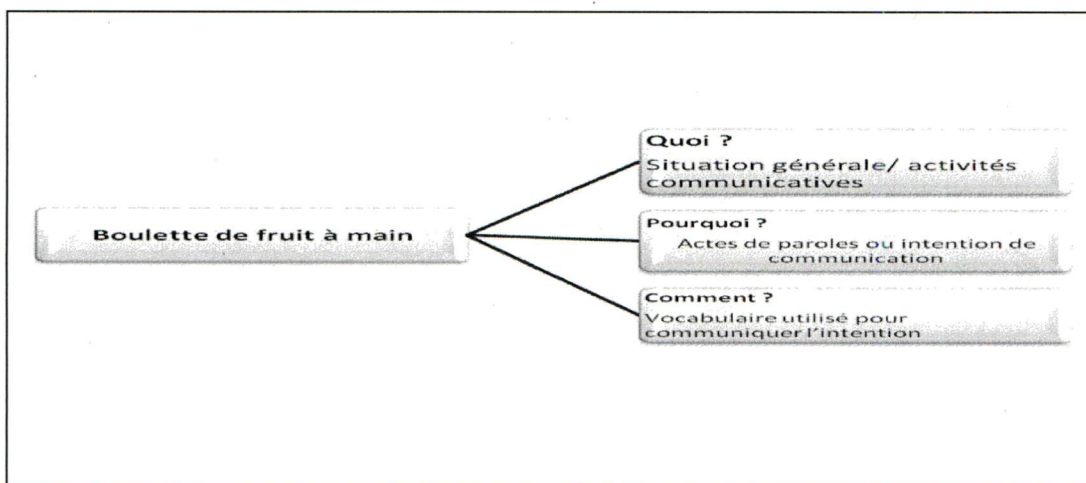
▪ Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;

- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



Module 3 : Haricots frits

Objectif : Apprendre le vocabulaire de la recette de “Haricots frits”

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : < <http://www.youtube.com/watch?v=F1GDwacZ2rQ> >

1. Mise en situation : la découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

▪ **Consignes**

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez –leur de trouver la situation générale.

▪ **Questions**

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quelle recette de cuisine s'agit-il ?

▪ **Réponses suggérées**

Il s'agit d'une recette avec les haricots.

2. La découverte des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

▪ **Consignes**

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier les grandes étapes qui la constituent.

▪ **Questions**

- 1) Qu'est-ce qui est raconté dans cette vidéo ?
- 2) Quelles sont les grandes étapes de cette recette de “Haricots frits” ?

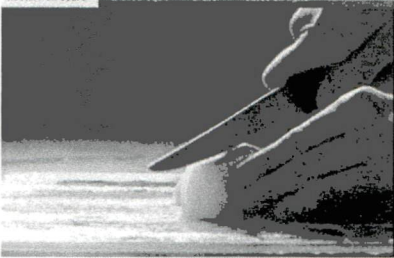
▪ **Réponses suggérées**

- 1) Présenter les ingrédients
- 2) Préparer les légumes
- 3) Frire les haricots
- 4) Servir les haricots

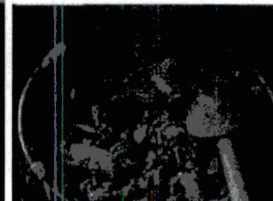
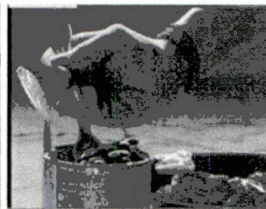
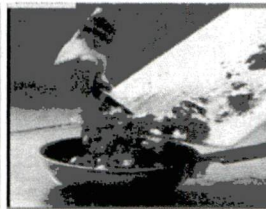
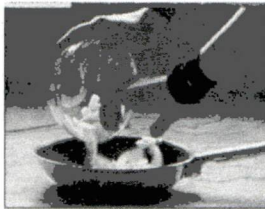
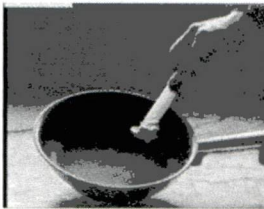
1. Présenter les ingrédients



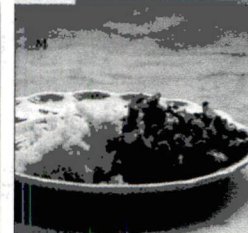
2. Préparer les légumes



3. Frire les Haricots



4. Servir les haricots frits



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Pour chaque activité communicative demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent.

▪ Questions

La question qui doit permettre de découvrir les actes de parole qui correspondent à chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Qu'est-ce qu'on fait pour cuire les haricots ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses attendues à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de parole
Présenter les ingrédients	Dire le nom de chaque ingrédient
Préparer les légumes	Couper les légumes en dés
Frir les haricots	Mettre du beurre dans une poêle Ajouter les autres ingrédients Cuire le tout sur le feu
Servir les haricots	Vérifier la cuisson Disposer les haricots dans une assiette et servir

4. La découverte des éléments langagiers utilisés et du vocabulaire correspondant

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le cuisinier quand il ajoute du beurre dans le poêle? Qu'est-ce que cela exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Présenter les ingrédients	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire le nom de chaque ingrédient	Présentation des ingrédients : <i>avec ces (ingrédients) vous pouvez faire des haricots frits (une boîte d'haricot, un oignon, Deux tomates, du beurre, du bouillon de légumes</i>
Activité communicative 2 : Préparer les légumes	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Couper les légumes en dés	Division : <i>couper l'oignon en dés et les tomates en dés</i>
Activité communicative 3 : Frire les haricots	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Mettre du beurre dans une poêle	Addition + lieu : <i>du beurre dans une poêle à fond épais</i>
Ajouter les autres ingrédients	Addition : <i>ajouter (des oignons et des tomates, les haricots) cuillère de bouillon de légumes</i>
Cuire le tout sur le feu	Conseil : <i>N'égouttez pas complètement... ; laisser un peu de jus pour la cuisson ; cuire ... sur un feu moyen ; sans couvercle, beaucoup de liquide de cuisson ; grandes bulles.</i>

Activité communicative 4 : Servir les haricots	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Vérifier la cuisson	Evaporation : <i>Jus évaporé..., consistance poisseuse, voilà c'est prêt</i>
Disposer les haricots dans une assiette et servir	Consommation : <i>Servez avec... pour une protéine complète, Relevez le goût avec... une sauce pimentée</i> Nutrition : <i>cette recette nourrit...</i>

5. Le réinvestissement

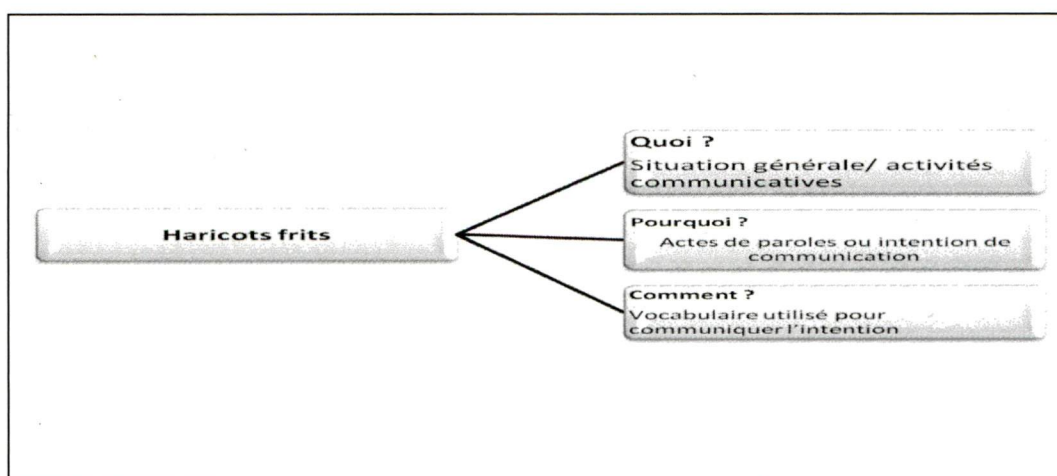
Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



Module 4 : omelette protéinée pour sportifs olympiques

Objectif : Apprendre le vocabulaire de la recette de l'omelette protéinée

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : <http://www.youtube.com/watch?v=tsDF7oSOEmk>

1. Mise en situation : la découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

- **Consignes**

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez-leur de trouver la situation générale ou faites un rappel de la leçon précédente.

- **Questions**

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quelle recette de cuisine s'agit-il ?

- **Réponses suggérées**

Il s'agit d'une omelette.

2. La découverte des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

- **Consignes**

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier la situation et les grandes étapes qui la constituent.

- **Questions**

- 1) Qu'est-ce qui est raconté dans cette vidéo ?
- 2) Quelles sont les grandes étapes de cette recette de "Omelette protéinée pour sportifs olympiques" ?

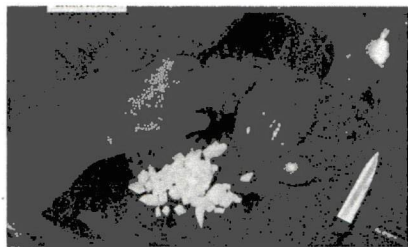
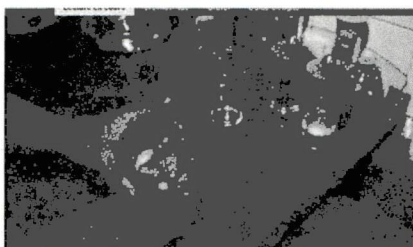
- **Réponses suggérées**

- 1) Annoncer la recette
- 2) Présenter les ingrédients
- 3) Préparer les légumes
- 4) Faire l'omelette
- 5) Servir l'omelette

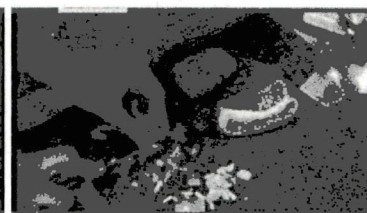
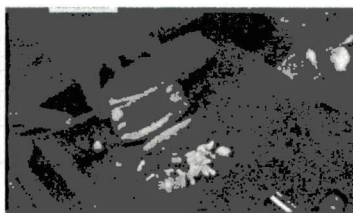
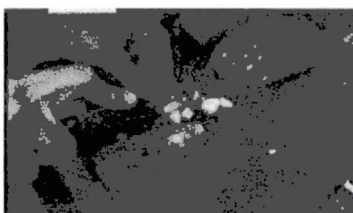
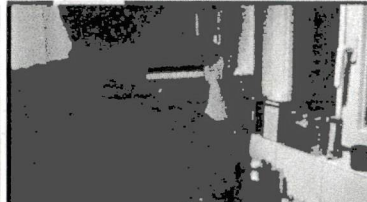
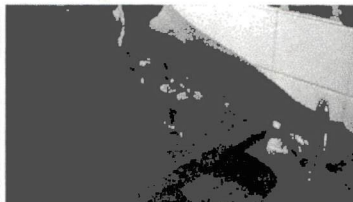
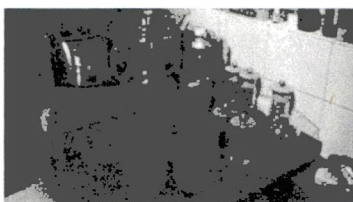
1. Annoncer la recette



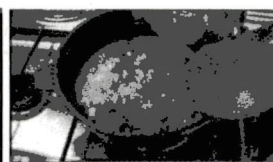
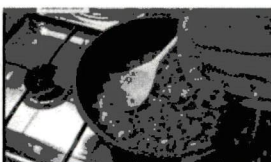
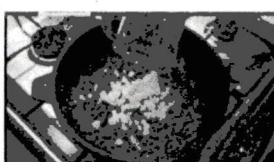
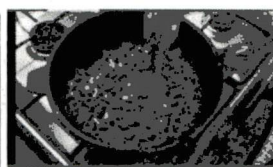
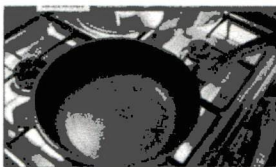
2. Présenter les ingrédients



3. Préparer les légumes



4. Faire l'omelette



5. Servir l'omelette



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Pour chaque activité communicative, demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent.

▪ Questions

La question qui doit permettre de découvrir les actes de parole qui correspondent à chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Qu'est-ce qu'on fait pour réaliser l'omelette ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses attendues à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de parole
Annoncer la recette	Saluer les internautes Présenter la recette
Présenter les ingrédients	Montrer les ingrédients un à un
Préparer les légumes	Cuire les légumes Couper les légumes
Faire l'omelette	Cuire les légumes Assaisonner les légumes Ajouter les œufs
Servir l'omelette	Plier l'omelette Disposer dans l'assiette

4. La découverte et l'apprentissage des éléments langagiers utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le cuisinier quand il ajoute du beurre dans la poêle? Qu'est-ce que cela exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Annoncer la recette	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Saluer les internautes	Salutation : <i>Bonjour à tous</i>
Présenter la recette	Proposition : <i>Je vous propose aujourd'hui...</i>
Activité communicative 2 : Présenter les ingrédients	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Montrer les ingrédients un à un	Nécessité : <i>Pour réaliser..., il va falloir... ; garder tout simplement ... ;</i> Quantité : <i>Un demi... ; un p'tit peu de...</i>
Activité communicative 3 : Apprêter les ingrédients	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Préparer les légumes	Division : <i>découper (en p'tit cube, en p'tit dés) couper en lamelle</i> Cuisson : <i>cuire à la vapeur au (micro-onde),</i> Préparation : <i>enlever les pépins à l'intérieur, préparer, s'occuper de ... mettre d côté</i>

Activité communicative 4 : Faire l'omelette	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
cuire les légumes	Cuisson : faire revenir à la poêle, mettez dans une poêle un tout p'tit peu de (matière grasse), laisser revenir (3 à 4 minutes), faire sauter un p'tit peu
Assaisonner les légumes	Assaisonnement : rajouter quelques gouttes de... ; donner deux trois tours de moulin à (poivre), mettre un peu de (sel)
Ajouter les œufs	Mélange : trouer un p'tit peu, bien mélanger, étaler simplement, Cuisson : laisser tranquillement prendre
Activité communicative 5 : Servir l'omelette	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Plier l'omelette	Pli : plier en (plusieurs)
disposer dans l'assiette	Présentation : servir dans (l'assiette)

5. Le réinvestissement

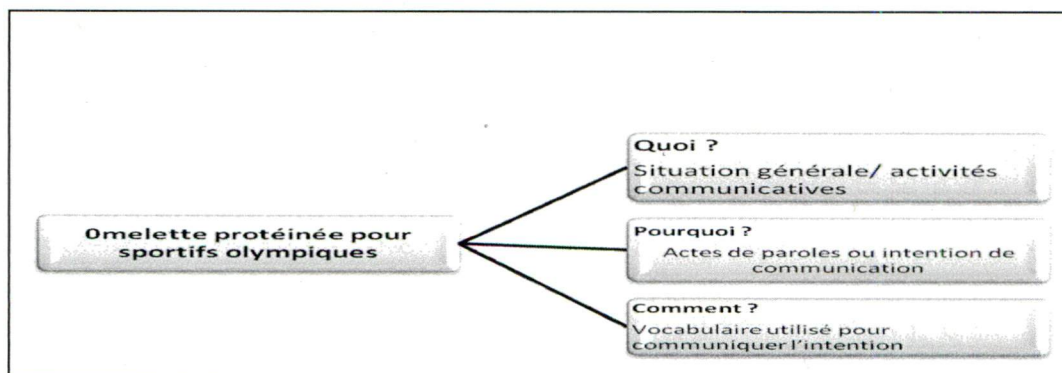
Suggestions à l'enseignant

Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli ;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



SITUATIONS D'APPRENTISSAGE- DEUXIÈME SÉRIE

Dans cette deuxième série, nous trouvons trois modules basés sur le thème trucs et astuces :

1) comment cirer ses chaussures sans cirage, 2) comment faire de la pâte à sel, 3) comment supprimer la buée sur un miroir.

Les vidéos qui sont utilisées dans cette rubrique sont tirées du site internet Pratiks à l'adresse <http://www.pratiks.com>. Ce site offre des vidéos pour tout faire et tout savoir. Ce sont des trucs et astuces qui correspondent à plusieurs domaines et sont destinées à toutes les catégories d'âge.

Module 1 : Comment cirer ses chaussures sans cirage

Objectif : Apprendre le vocabulaire du cirage de chaussures avec une banane

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : <http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>

1. Mise en situation : la découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

Consignes

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez –leur de trouver la situation générale.

Questions

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quoi s'agit-il ?

Réponses suggérées

Il s'agit d'un truc pour cirer ses chaussures sans cirage.

2. La découverte des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

Consignes

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier la situation et les grandes étapes qui la constituent

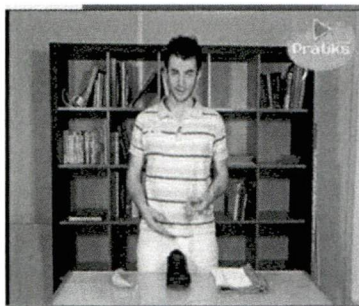
Questions

- 1) De quoi parle la vidéo?
- 2) Combien d'étapes voyez-vous dans cette vidéo ?

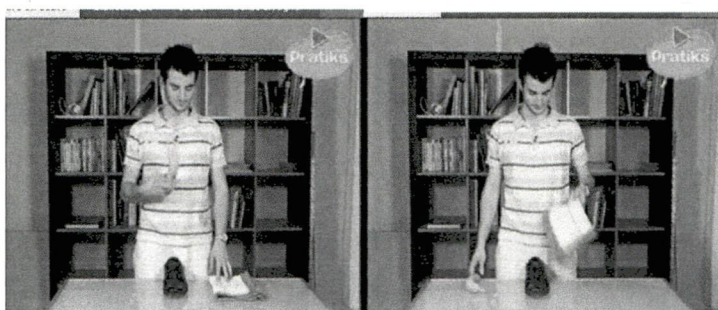
Réponses suggérées

- 1) Présenter le truc
- 2) Présenter le matériel
- 3) Cirer les chaussures

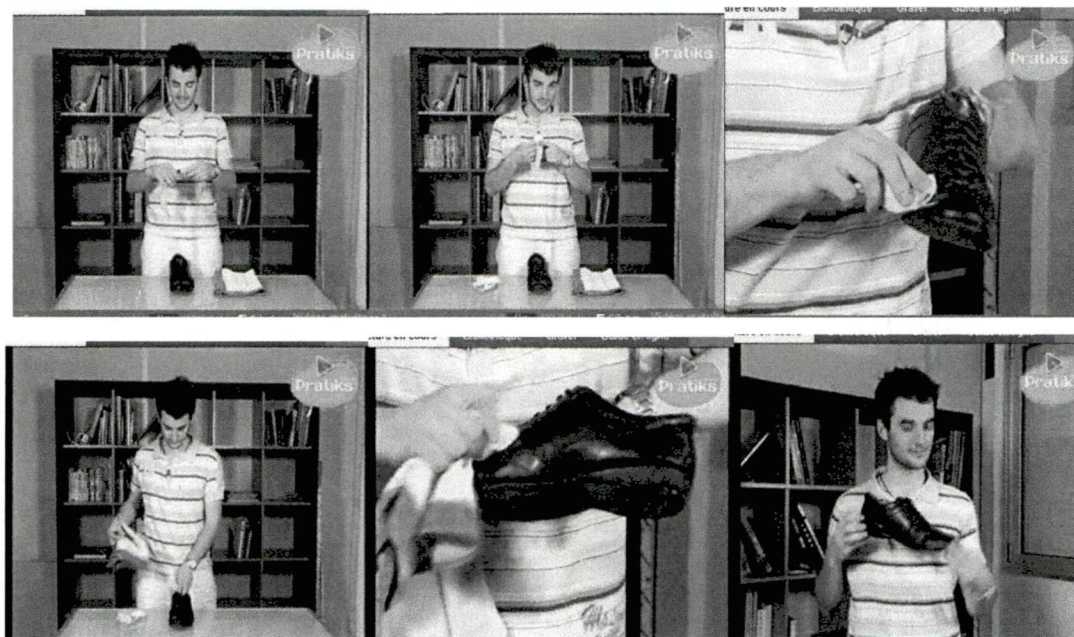
Présenter le truc



Présenter le matériel



Cirer les chaussures



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

- **Consignes**

Pour chaque activité communicative, demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent

- **Questions**

La question qui doit revenir pour chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Comment faire pour cirer ses chaussures avec une banane ?

- **Réponses suggérées**

Les réponses suggérées à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de parole
Présenter le truc	annoncer ce qu'on va faire
Présenter le matériel	Dire de quoi on a besoin
Cirer les chaussures	Eplucher la banane Cirer la chaussure avec une banane Frotter la chaussure avec un torchon

4. La découverte des éléments langagiers utilisés

Suggestions à l'enseignant

- **Consignes**

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

- **Questions**

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le jeune homme pour présenter le matériel ? Qu'est-ce que cela exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Présenter le truc	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Annoncer ce qu'on va faire	Démonstration : <i>aujourd'hui je vais vous montrer comment...</i> ; quand vous n'avez pas de...
Activité communicative 2 : Présenter le matériel	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire de quoi on a besoin	Nécessité : <i>pour se faire vous aurez besoin de...</i>
Activité communicative 3 : Cirer les chaussures	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Cirer la chaussure avec la banane	Étape : <i>premièrement épluchez... ; deuxième étape (on prend... et on se sert de l'intérieur de la banane sur la chaussure) comme ceci, je prends et je frotte</i>
Nettoyer la chaussure avec le torchon	Nettoyage : <i>je reprends (mon torchon) et je frotte (pour enlever les résidus, pour faire briller)</i> Présentation : <i>et voilà...</i>

5. Le réinvestissement

Suggestions à l'enseignant

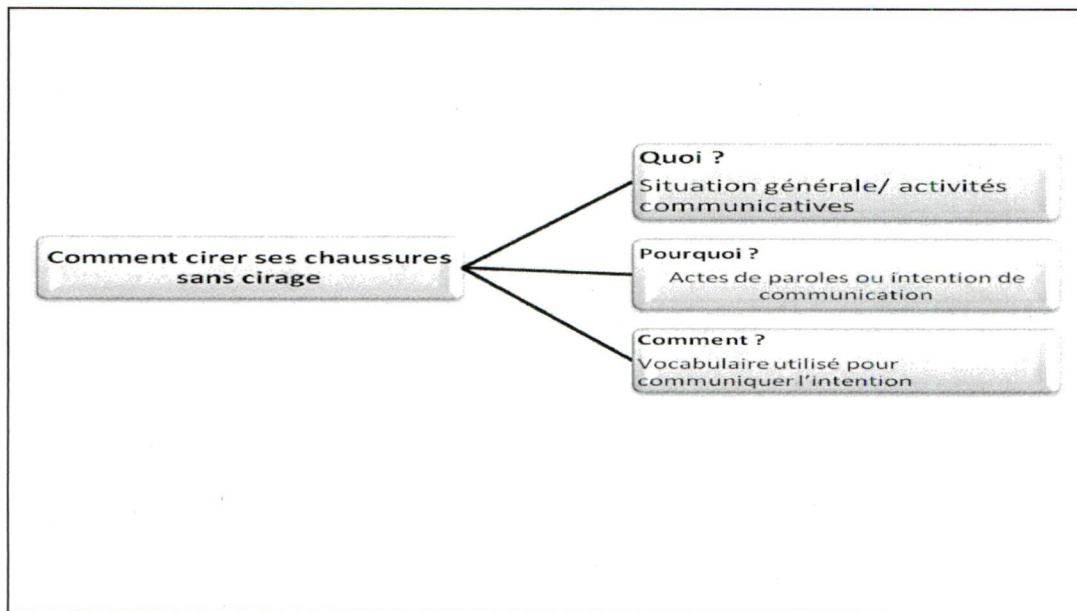
Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;

- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



Module 2 : Comment faire de la pâte à sel

Objectif : Apprendre le vocabulaire de la pâte à sel

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques : <http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>.

1. Mise en situation : la découverte de la situation générale

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Faites regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez –leur de trouver la situation générale.

▪ Questions

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quel truc s'agit-il ?

▪ Réponses suggérées

Il s'agit de la pâte à sel.

2. La découverte des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier la situation et les grandes étapes qui la constituent

▪ Questions

- 1) De quoi parle la vidéo?
- 2) Combien d'étapes voyez-vous dans cette vidéo ?

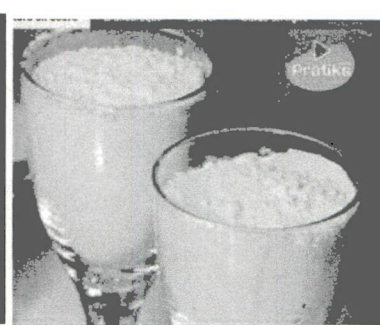
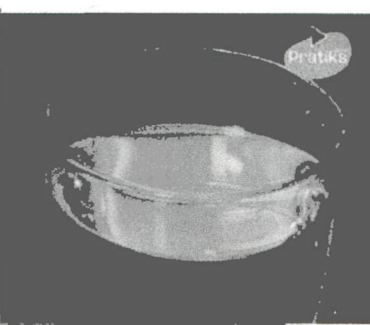
▪ Réponses suggérées

- 1) Présenter le truc
- 2) Présenter les ingrédients
- 3) Faire la pâte à sel
- 4) Colorier la pâte à sel
- 5) Cuire les objets

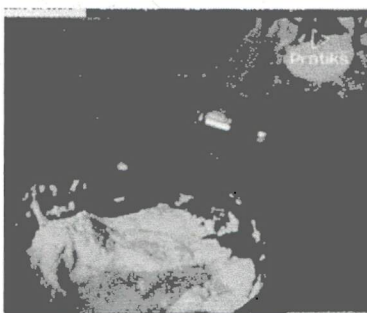
1. Présenter le truc



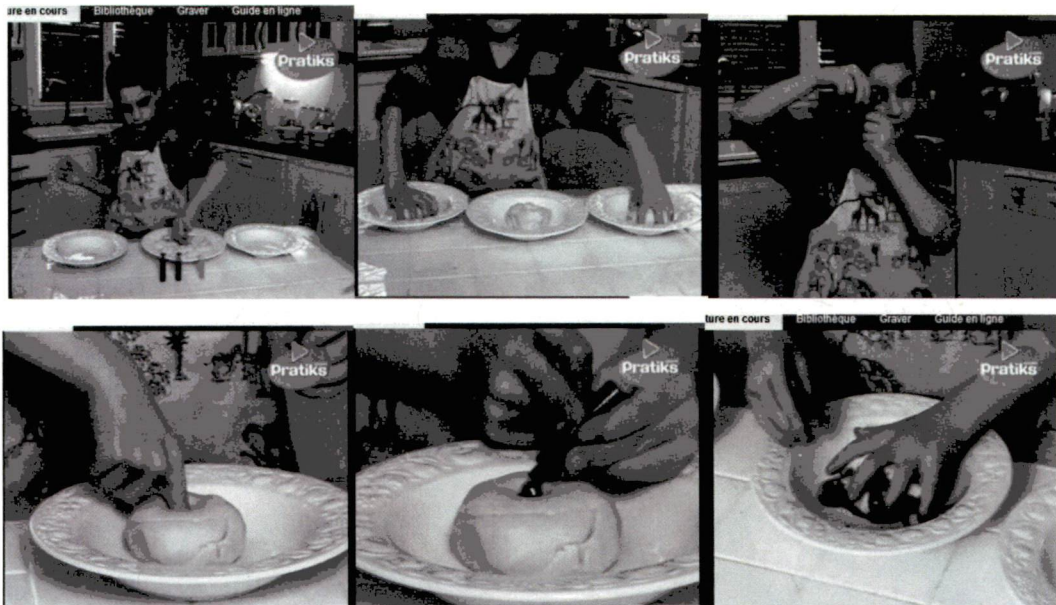
2. Présenter les ingrédients



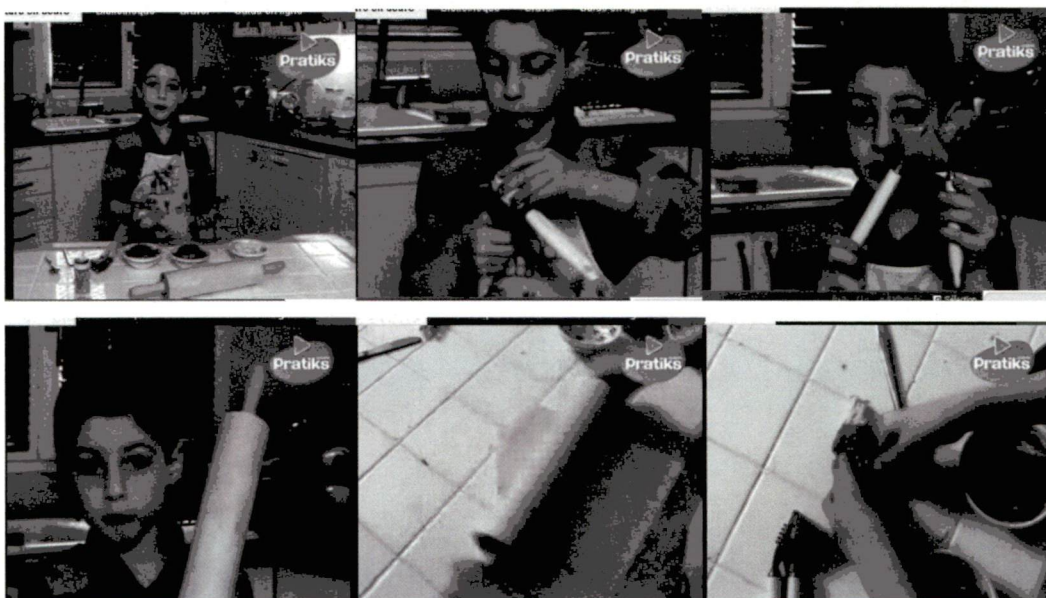
3. Faire la pâte à sel



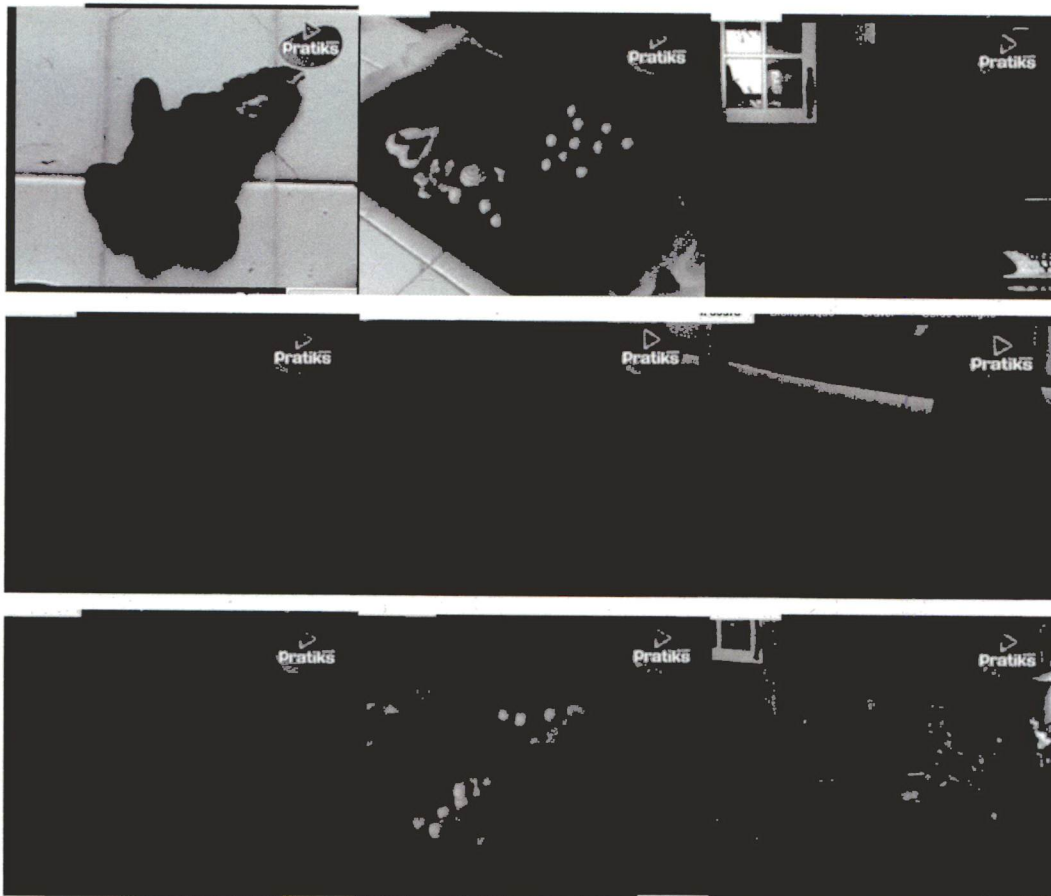
4. Colorier la pate à sel



5. Faire les formes



6. Cuire les objets



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Pour chaque activité communicative demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent

▪ Questions

La question qui doit revenir pour chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Comment faire pour cuire les objets?

▪ Réponses attendues

Les réponses attendues à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de parole
Présenter le truc	Saluer Annoncer ce qu'on va faire
Présenter les ingrédients	Dire ce qu'on va utiliser
Faire la pâte à sel	Mélanger les ingrédients Malaxer le mélange
Colorier la pâte à sel	Dire ce qu'on a besoin pour colorier Partager la pâte Ajouter le colorant à la pâte
Faire les formes	S'aider des articles de cuisine Demander des idées aux parents
Cuire les objets	Mettre au soleil Mettre au four Embellir les objets

4. La découverte des éléments langagiers utilisés et du vocabulaire correspondant

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit le petit garçon pour annoncer ce qu'on va faire ? Qu'est-ce cela exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Présenter le truc	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Saluer	Salutation : <i>Bonjour</i>
Annoncer ce qu'on va faire	Proposition : <i>Aujourd'hui on va faire</i>
Activité communicative 2 : présenter les ingrédients	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire ce qu'on va utiliser	Nécessité : <i>Pour faire de la pâte à sel... on a besoin de...</i>
Activité communicative 3 : faire la pate à sel	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Mélanger les ingrédients	Étape du mélange : <i>Premièrement je vais mélanger...- deuxièmement on rajoute dans...malaxer avec les mains</i>
Y arriver	Addition : <i>Rajouter... nettoyage : essayer de détacher...-</i>
Activité communicative 4 : Colorier la pate à sel	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire ce qu'on a besoin	Coloriage : <i>Pour colorier ... utiliser du colorant alimentaire</i>
Partager la pâte	Taille : <i>Faire des ... de même taille</i>
Ajouter le colorant	Conseil : <i>Dévisser le bouchon- faire un trou avec...- mettre la moitié de -- malaxer</i>
Activité communicative 5 : Faire les formes	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Ajouter le colorant	Matériel : <i>Utiliser (un presse ail)- utiliser un rouleau pour (étaler la pâtisserie) avoir un couteau pour (couper)</i>
Parler à ses parents	Conseil : <i>Demander à (votre papa ou votre maman) des idées</i>
Activité communicative 6 : cuire les objets	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Mettre au soleil	Température : <i>Laisser sécher à température ambiante pendant...</i>
Mettre au four	Cuisson : <i>Utiliser votre four... préchauffer à- cuire environ- mettre à cuire environ...</i>
Embellir les objets	Vernissage : <i>Prêts à être vernis- utiliser du (vernis à bois) Passer à la phase de (vernissage)</i>

5. Le réinvestissement

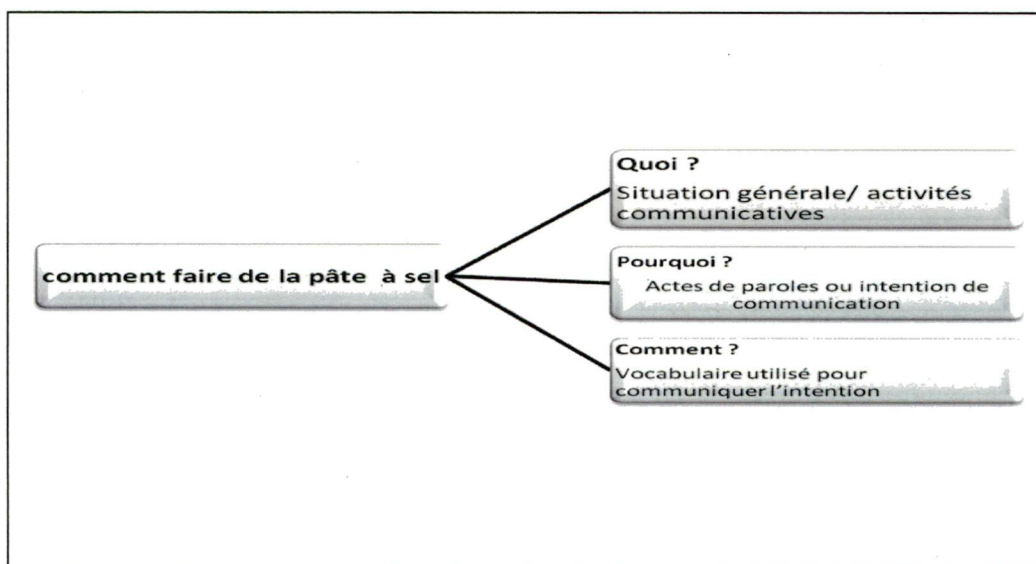
Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



Module 3 : Comment supprimer la buée sur un miroir

Objectif : Apprendre le vocabulaire du nettoyage du miroir

Durée : 1h

- Nombre de participants : 30 à 45
- Ressources matérielles : ordinateurs branchés, capsule vidéo, vidéoprojecteur, guide d'apprentissage
- Ressources électroniques
http://www.pratiks.com/Video/Voir/Media/comment_supprimer_la_buee_sur_un_miroir_4101-35/index.html>.

1. Mise en situation : la découverte de la situation générale

▪ Consigne

Faire regarder la vidéo sans le son par les élèves puis demandez-leur de trouver la situation générale.

▪ Questions

- 1) Que montre la vidéo ?
- 2) De quel truc s'agit-il ?

▪ Réponses suggérées

Ce truc apprend comment supprimer la buée sur le miroir.

2. La découverte de la situation générale et des activités communicatives

Suggestion à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de regarder la vidéo et d'identifier la situation et les grandes étapes qui la constituent

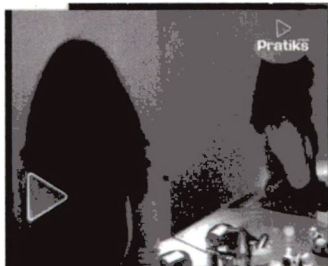
▪ Questions

- 1) De quoi parle la vidéo?
- 2) Combien d'étapes voyez-vous dans cette vidéo ?

▪ Réponses suggérées

- 1) Présenter le truc
- 2) Expliquer la présence de buée sur le miroir
- 3) Enlever la buée sur le miroir

1. Présenter le truc



2. Expliquer la source de buée sur le miroir



3. Enlever la buée sur le miroir



3. La découverte et la compréhension des actes de parole utilisés

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Pour chaque activité communicative demandez aux élèves de trouver les actes de parole qui la composent

▪ Questions

La question qui doit revenir pour chaque activité communicative est formulée comme suit en exemple : Comment faire pour enlever la buée sur le miroir ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses attendues à ces questions doivent permettre aux élèves de trouver les actes de parole ou les intentions langagières qui correspondent à chacune des activités communicatives précédentes. Le tableau suivant est une suggestion de réponses attendues.

Activités communicatives	Actes de parole
Présenter le truc	Saluer Dire ce qu'on va savoir
Expliquer la présence de buée sur le miroir	Dire ce qui cause la buée
Enlever la buée sur le miroir	Utiliser du savon Utiliser un torchon

4. La découverte des éléments langagiers utilisés et du vocabulaire correspondant

Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Demandez aux élèves de retrouver en regardant la vidéo une nouvelle fois, les notions langagières correspondantes à chaque acte de parole. Demandez-leur de les noter sur une feuille de note.

▪ Questions

Les questions qui permettent de retrouver les notions langagières et le vocabulaire utilisé pour chaque acte de parole peuvent être formulées comme suit en exemple : Que dit Suzanne pour présenter le truc? Qu'est-ce que cela exprime ?

▪ Réponses suggérées

Les réponses suggérées sont inscrites dans les tableaux suivants. Les notions langagières sont en gras et le vocabulaire associé suit après deux points. Mais le vocabulaire susceptible d'être

réinvesti ou approprié est présenté en italique. Les mots ou les expressions mis entre parenthèses indiquent ce qu'on peut remplacer en communiquant. Les points de suspensions indiquent ce qu'on peut compléter.

Activité communicative 1 : Présenter le truc	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
saluer	Salutation : <i>bonjour...</i>
Dire ce qu'on va savoir	Démonstration : <i>aujourd'hui je vais vous montrer comment...</i>
Activité communicative 2 : Expliquer la présence de buée sur le miroir	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Dire ce qui cause la buée	Hygiène : <i>quand on sort de...</i> Quantité : <i>avec la quantité de...</i>
Activité communicative 3 : Enlever la buée sur le miroir	
Actes de parole	Notions langagières et vocabulaire correspondant
Utiliser du savon	Conseil : <i>alors pour ça rien d'plus simple, il vous suffit de... frotter contre..., appliquer...humidifier légèrement, une fois que... recouvrir de...</i>
Utiliser un chiffon	Conseil : <i>Vous n'avez plus qu'à... Effacer avec.</i>

5. Le réinvestissement

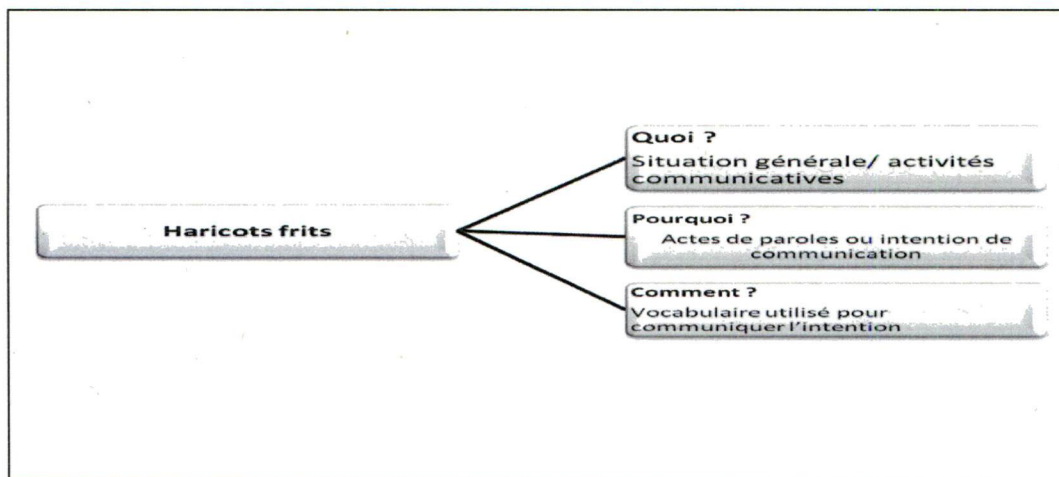
Suggestions à l'enseignant

▪ Consignes

Premièrement, demandez aux élèves de se mettre en groupe de trois à cinq et en s'aidant de la vidéo, d'essayer de :

- 1) Finaliser le classement du vocabulaire à retenir (mots et expressions) par rapport aux notions langagières identifiées ;
- 2) Reconstituer la situation de communication orale en classe autour du même thème en réutilisant le vocabulaire recueilli;
- 3) Réaliser une situation de communication orale différente sur le même thème en réutilisant les mots ou les expressions recueillis en contexte.

Deuxièmement, faites la clôture de l'ensemble de la situation d'apprentissage en grand groupe en utilisant le schéma de la structure communicative indiquée ci-dessous.



6. L'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES

Comme nous l'avions annoncé l'appropriation des connaissances débutera à la fin de la période d'apprentissage. Ci-dessous, il est expliqué en quoi cela consiste.

L'appropriation des connaissances est le prolongement du réinvestissement. Il correspond à une période de pratique intense des activités de communication orale autour de tous les thèmes vus en classe afin de mémoriser le maximum de vocabulaire possible. Cette pratique combinera action et communication orale dans la mesure du possible avec le soutien de la direction de l'école et des enseignants. Mais spécifiquement, l'appropriation se fera sous forme de causeries informelles entre chercheure, enseignants et élèves aux heures réservées aux cours de français, et de jeux de connaissances³ opposant les élèves participants des deux groupes toutes les fins de semaine. Ces activités de pratique de l'oral se feront pendant les quatre semaines qui suivront la période d'apprentissage du vocabulaire et seront animées par les enseignants et la chercheure. Pour inciter tous les élèves à parler lors des séances de causeries, la personne qui anime prendra le soin de leur distribuer des mots ou des expressions qui serviront de déclencheur aux séances de causerie. En fait, l'animateur nommera le mot ou l'expression et la personne qui l'a doit introduire la causerie. Cette pratique de l'oral permettra également de faire approprier aux élèves participants la structure communicative apprise lors de la période d'apprentissage. Dans la mesure du possible, les causeries ou les jeux de connaissances peuvent être filmés afin de suivre la progression de l'appropriation des connaissances.

³ Ce jeu de connaissances est décrit à la page 60.

CONCLUSION

Ceci met fin au guide conçu pour l'apprentissage du vocabulaire en contexte des élèves haïtiens. L'intention qui a conduit à la conception de ce guide est tout simplement la volonté de contribuer au développement de la communication orale en français langue seconde des élèves haïtiens, plus spécifiquement de montrer comment on peut mettre en œuvre l'objectif d'augmenter la qualité de l'oral en français langue seconde des élèves haïtiens du troisième cycle fondamental en exploitant les TIC. Dans le cadre de cette étude, nous ne pourrions exploiter deux thèmes seulement compte tenu du temps prévu. Mais le champ demeure vaste et inexploité. Aussi pouvons-nous avancer que ce guide est un premier de tant d'autres qui peuvent suivre. Nous souhaitons en retour recueillir vos commentaires afin de l'améliorer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Chaudenson, R. (2006). Deux exemples de réforme éducative. Haïti et Seychelles. In R. Chaudenson (dir.), *Éducation et langues. Français, Créoles, langues africaines*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Condie, R. et Munro, R. (2007). *The impact of ICT in schools - a landscape review*. Coventry (UK): British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Crinon, J., Gautellier, C., et Azémard, G. (2001). *Apprendre avec le multimédia et internet*. Paris: Retz.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal: Éditions Logiques.
- Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional, et international. In M.Yaguello (dir.). *Le grand livre de la langue française* (p.91-151). Paris : Édition du Seuil.
- Joint, L.-A. (2004). *Le Bilinguisme français / créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ?* Institut de Recherche pour le Développement Université des Antilles et de la Guyane. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-Joint.pdf>>. Consulté le 28 janvier 2011.
- Morlat, J.-M.(2007). Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.edufle.net>>. Consulté le 26 aout 2010.
- Myers, J. M. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck.Duculot.
- Plaquette, H. (2006). *L'expression orale*. Paris : Ellipses
- St-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 611-642.
- Selwyn, N. (2009). The digital native - myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379.
- Strike, J. (2002). *L'apprentissage du français langue étrangère facilité par la technologie*. Thèse présentée à l'Université Pretoria. Afrique du Sud.
- Toffoli, D. (2008). *Le plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue*. Matoury : Ibis rouge.
- Tréville, M-C., Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Tréville, M-C.(2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*. Québec : Éditions logiques.

Webographie

Liens internet correspondant aux vidéos utilisées

Thème : cuisine

Carla Ferrari, 14 ans, a tout d'une grande cuisinière disponible à l'adresse <<http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>>. Consulté le 28 janvier 2011.

Boulette de fruit à pain disponible à l'adresse<<http://www.youtube.com/watch?v=QlQldFZsP54>> Consulté le 28 janvier 2011.

Haricots frites disponible à l'adresse <<http://www.youtube.com/watch?v=F1GDwacZ2rQ>>. Consulté le 28 janvier 2011.

Omelette protéinée pour sportifs olympiques disponible à l'adresse <<http://www.youtube.com/watch?v=tsDF7oSOEmk>> .Consulté le 28 janvier 2011

Thème : truc et astuces

Comment cirer ses chaussures sans cirage disponible à l'adresse <http://www.pratiks.com/Video/Voir/Media/comment_cirer_ses_chaussures_sans_cirage_22-34/index.html>. Consulté le 28 janvier 2011

Comment faire de la pâte à sel disponible à l'adresse<<http://videos.tfl.fr/jt-13h/carla-ferrari-14-ans-a-tout-d-une-grande-cuisiniere-6199598.html>>. Consulté le 28 janvier 2011.

Comment supprimer la buée sur un miroir disponible à l'adresse <http://www.pratiks.com/Video/Voir/Media/comment_supprimer_la_buee_sur_un_miroir_4101-35/index.html>. Consulté le 28 janvier 2011.

ANNEXE L

**MANUEL D'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CONTEXTE
SOUTENU PAR LES TIC**



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en Sciences de l'éducation

Manuel d'apprentissage du vocabulaire en contexte par les textes

Livre de l'élève

Classe de 7^{me} AF

Par Véronique Telfort

Présenté à la Professeure Godelieve Debeurme

Dans le cadre du Projet de recherche (Edu-709

Jeudi 17 mars 2011

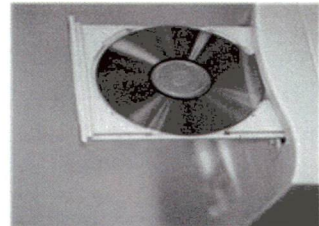


TABLE DES MATIERES

CONTEXTE	4
Structure du livre	5
Étapes d'apprentissage	5
Découvrir 1	5
Découvrir2.....	5
Découvrir3	5
Réinvestir.....	6
Retenir	6
LA CUISINE	7
Carla Ferrari a tout d'une grande cuisinière	7
Illustration.....	8
Exercices.....	9
Boulettes de fruit à pain.....	12
Illustration.....	14
Exercices.....	15
Haricots frites	17
Illustration.....	18
Exercices.....	19
Omelette protéines pour sportifs olympiques	22
Illustration.....	23
Exercices.....	25
Trucs et astuces.....	28
Comment cirer ses chaussures sans cirage	28
Illustration.....	28
Exercices.....	29
Comment faire de la pâte à sel.....	31
Illustration.....	32

Exercices.....	34
Comment supprimer la buée sur un miroir.....	37
Illustration.....	37
Exercices.....	38
CONCLUSION	40

CONTEXTE

À toi cher(e) petit(e) compatriote,

Tu aimes parler le français ! Alors, ce livre de vocabulaire est fait pour toi ! Tu y trouveras des textes super intéressants qui sont basés sur de réelles situations de communication orale qui t'aideront à développer du vocabulaire en contexte en français afin de mieux parler avec tes amis. Mais plus clairement, ce livre veut t'aider à : 1) mieux comprendre ce que tu lis 2) à enrichir ton vocabulaire 3) à mieux structurer ta communication à l'oral. Ce livre te permet d'apprendre seul ou avec l'aide de ton enseignant.

Structure du livre

Ce livre de vocabulaire en contexte est composé de deux recueils de textes. Chaque recueil est basé sur un thème spécifique et te permettra d'apprendre en contexte le vocabulaire d'un module précis en lien avec le thème. Les deux thèmes retenus sont la cuisine, les trucs et astuces. Ce sont des thèmes adaptés au quotidien et qui correspondent pour la plupart à tes besoins langagiers. Le premier recueil est composé de quatre textes et le deuxième recueil en contient trois. Chaque texte est suivi d'une banque d'illustration et d'une série d'exercices qui conduisent à l'apprentissage du vocabulaire en contexte. Les exercices se présentent sous forme d'étapes et chaque étape est accompagnée de consignes claires et de questions simples.

Étapes d'apprentissage

Pour t'aider à mieux comprendre ce que tu lis, à enrichir ton vocabulaire et finalement à mieux parler, nous te proposons de suivre cinq étapes pendant ton apprentissage: 1) découvrir, 2) découvrir, 3) découvrir, 4) réinvestir 5) retenir.

Découvrir 1

Cette première découverte consiste à regarder les images et à lire le texte une première fois afin d'identifier les activités de communication, c'est-à-dire les principales actions qui constituent l'ensemble de la situation. La question qui permet de découvrir les activités communicatives est basée sur ce qu'on fait, et peut être formulée ainsi : Que fait... ?

Découvrir2

Cette étape consiste à lire le texte une deuxième fois et d'essayer de trouver, pour chaque activité de communication, les intentions langagières ou encore les actions secondaires qui dérivent des actions principales. La question qui permet de découvrir les intentions langagières est basée sur ce qu'on fait également mais de façon secondaire. Elle peut être formulée ainsi en exemple : Qu'est-ce qu'on fait pour réaliser (activités communicatives) ?

Découvrir3

Cette étape porte sur l'identification des éléments langagiers (notions) utilisés en lien avec les intentions langagières relevées à l'étape 2. Ainsi, à cette étape, tu veilleras à noter les nouveaux mots, les nouvelles expressions que tu découvres en lien avec l'étape 2. La question

principale qui permet de découvrir les éléments langagiers est basée sur le verbe **dire** et peut être formulée ainsi en exemple: Qu'est-ce qu'on dit pour... ?

Réinvestir

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis.

Retenir

Maintenant que tu as fini de découvrir et de réinvestir tu vas retenir le vocabulaire appris. Pour retenir le vocabulaire rien de plus simple, tu vas prendre les mots et expressions notés à l'étape 2, et tu vas essayer de les utiliser pour créer une activité similaire à ce que tu as lu. Il ne faut jamais oublier que ton enseignant est là pour te guider. Mais pour t'aider mieux, nous avons pensé à ajouter un encadré de vocabulaire à retenir à chaque fin d'exercice.



Carla Ferrari a tout d'une grande cuisinière

-Présentateur : **Voici maintenant** une toute jeune fille, 14 ans seulement **passionnée de cuisine** au point qu'elle vient d'**éditer** chez Michel Lafond son premier livre de recette, la cuisine de Carla. Il lui arrive même d'**animer des cours** de cuisine et c'est à Bry –Sur-Marne que Jean Surbriyo et Éric Boucher ont rencontré **cette jolie graine de grand chef**.

-Reporteur : Carla est élève de troisième, **passionnée de sport et de nature** c'est dans la cuisine de ses parents qu'on **a le plus de chance** de la trouver.

- Carla : La cuisine pour moi c'est amplement bien j'en fait tout en fait, c'est devenu **une passion** c'est vrai que je peux passer dans les recettes asiatiques, du moyen orient, italienne je peux tout **mélanger**, tout **goûter**, c'est ça qui est **génial**.

- Reporteur : Pour les fêtes **préparation ici de coquillettes**.

- Carla : **J'suis en train de** faire la sauce, une demi briguette de crème liquide, dedans j'vais mettre des **tranches** de foie gras donc cuit puis une cuillère à soupe de mastercorne et ensuite je dois **assaisonner**, j'ajouterais à peu près 150 gramme de taume de chèvre.

- Reporteur : Pour **élaborer** une recette Carla **dirige** tout de A à Z. À commencer par les achats, c'est elle qui choisit fruit légumes et autres **ingrédients**, car comme elle cuisine depuis longtemps pour sa famille, elle a appris le **sens des responsabilités culinaires**. Et Carla n'oublie pas la présentation de ses plats ! Elle **couvre ici** ses assiettes de crème, de vinaigre balsamique.

-Carla : Voilà ! Alors c'est un risotto d' coquillage avec du foie gras et du fromage de la taume. Bon appétit !

- Reporteur : Et à chaque fois, Carla a ses **gouteurs attitrés**, son frère Maxime et ses copines Chérine et Adelle.

- Chérine : On ne sait pas toujours c'qu'elle va mettre dans ses recettes et à chaque fois **c'est surprenant**.

-Maxime : Et c'est **accompagné** avec du foie gras je trouve ça meilleur, puis avec la déco parfait. -

-Adelle : Elle fait des choses qu'on adore avec des choses toutes simples c'est **extraordinaire**.

-Reporteur : À 14 ans Carla sort son premier livre de recette qu'elle veut **simple et populaire**. Quand au **dessert** !

- Carla : Voilà alors c'est **une tarte au chocolat corsé** avec une glace à la vanille à l'huile d'olive à la fleur de sel.

- Reporteur : Son rêve devenir un jour **un grand chef**.

-Présentateur : Ce qu'on appelle **une bonne copine** et une **chouette sœur**.

Illustration



Suite



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- Que fait le présentateur en parlant de Carla ?
- Que fait le reporteur en écoutant Carla ?
- Que fait Carla en dirigeant tout de A à Z ?
- Pourquoi Carla choisit ses goûteurs attirés ?
- Que fait Carla en déposant la nourriture sur la table ?
- Que fait le reporteur en parlant du livre de Carla

- g) Que fait Carla en offrant un met sucré à ses gouteurs ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait le reporteur pour présenter Carla ?
- b) Que fait Carla en parlant de ses attachements à la cuisine ?
- c) Que fait Carla pour élaborer une recette ?
- d) Que fait Carla en servant le plat ?
- e) Que fait Carla pour faire apprécier ses recettes ?
- f) Que fait le reporteur pour présenter le livre de Carla ?
- g) Que fait Carla en servant le dessert ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

- a) Que disent le présentateur et le reporteur pour décrire Carla, pour parler de son livre et dire ce qu'elle fait en cuisine, dire le lieu où on peut la rencontrer, son niveau d'étude et ses loisirs ?
- b) Que dit Carla pour donner ses impressions de la cuisine ?
- c) Que dit le reporteur pour parler des achats ?
- d) Que disent le reporteur et Carla pour parler de la préparation des plats ?
- e) Que dit le reporteur sur la décoration des plats de Carla ?
- f) Que dit Carla en servant le plat ?
- g) Que dit le reporteur concernant le choix des gouteurs de Carla ?

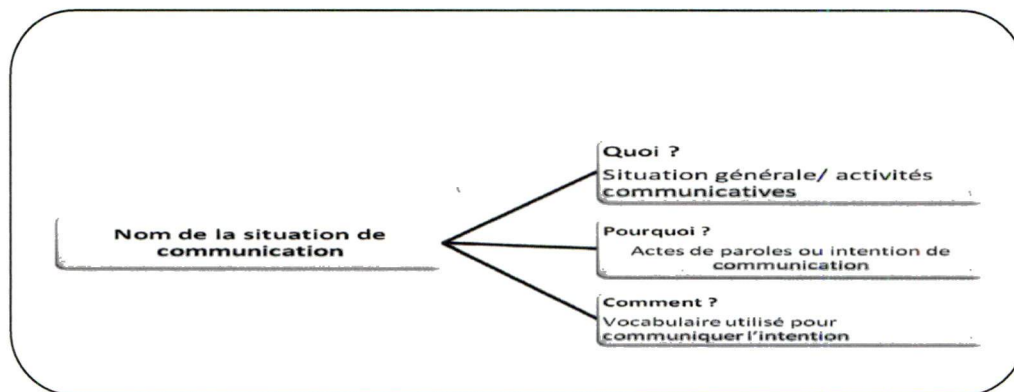
- h) Que disent les gouteurs sur les plats de Carla ?
- i) Que dit le reporteur sur la sortie du livre de Carla ?
- j) Que dit Carla en servant le dessert ?
- k) Que dit le reporteur sur le rêve de Carla ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Voici maintenant-Passionnée de nature - passionnée de cuisine- éditer chez...- animer des...- rencontrer cette jolie graine de grand chef, passion – goûter- mélanger- tranches de foie gras- cuillerée à soupe- ajouter- diriger tout – de a à z- choisir- ingrédients- sens de responsabilité culinaire- parfait, trouver ça meilleur- accompagné avec... simple –populaire- bonne copine- chouette sœur- grand chef- la déco- sort son premier (livre, album, recueil)- élaborer une recette - goûteurs attirés, c'est dans- a le plus de chance de, trouver -Il lui arrive de- voilà alors

Pour réaliser ces boulettes de fruit à pain, il faut donc choisir un fruit à pain **bien jaune**. Alors quand on dit jaune, **ça n'évoque pas** la couleur, mais un **en état de maturité**. C'est à dire on prend un fruit à pain, où **la peau**, l'écorce du fruit à pain a perdu un p'tit peu de **sa verdeur**, de sa couleur verte et le lait a commencé à s'écouler presque entièrement. Quand on va le saigner, quand on **fait des entailles** sur la peau, on doit plus avoir beaucoup de lait **qui s'écoule**. Ce qui signifie que le fruit à pain **est à poids, est à maturité**. Alors **il faut pas** prendre non plus, un fruit à pain **trop mûr** [...]

Alors, ce fruit à pain on va bien sûr **l'éplucher**, on va **enlever** donc **le trognon**, la partie centrale, bien enlever, on va **l'découper en gros morceau** et on va le faire cuire. Alors, plusieurs méthodes, anciennement on le faisait **cuire à l'eau** tout simplement en le mettant dans **un grand volume** d'eau. Aujourd'hui on peut éventuellement le **cuire à la vapeur** pour avoir une purée, **une pulpe** qui soit la moins humide possible. Et dans d'autres cas, on peut éventuellement **cuire le fruit à pain entier** si on a un feu de bois, **un gros feu de bois**. On a cuisiné toute la journée puis le soir on écarte les braises, on pèse le fruit à pain **dans la braise** et on le **recouvre de braises** et, le lendemain on **recueille** la pulpe du fruit à pain. On peut donc **imaginer** toutes sortes de méthodes pour cuire le fruit à pain, l'essentiel c'est d'avoir **une purée qui soit assez sèche**.

Lorsque le fruit à pain est cuit, quelque soit le mode de cuisson, on contrôle la cuisson à l'aide d'un petit couteau ou une fourchette. Si la pointe du couteau s'enfonce facilement ou que à l'aide d'une fourchette on peut **écraser** facilement, alors on peut l'écraser tout simplement **à la fourchette**, on peut l'écraser comme aujourd'hui **avec un presse purée**, surtout éviter **le mixeur**, le mixeur ne convient pas, la vitesse de la **lame du mixeur** va faire en sorte qu'on aura **une purée** qui soit **collante** et élastique donc on n'aura pas **des beignets, des croquettes de qualité**.

Dans cette purée de fruit à pain, on peut ajouter différentes choses, alors bien sûr **de l'assaisonnement**, du sel et du poivre, des herbes automatiquement. Alors là, aujourd'hui on a mis du persil et des oignons verts. Rien ne vous empêche de mettre d'autres **herbes**, tels que le basilic ou de l'amande, donc des herbes à volonté au choix suffisamment. Pour 1 kilo de pulpe de fruit à pain, un gros fruit à pain il faut environ **une belle botte d'oignon vert** et **une demi botte de persil haché finement**, question de la **laisser nature**. Mais on peut l'enrichir avec différentes choses. Alors traditionnellement, on faisait avec de la morue, de la morue salée, on **l'émiettait** on mettait dedans. On peut faire avec de la chaire à saucisse, on peut faire avec du jambon, on peut faire avec du fromage tout simplement. Mais aujourd'hui j'ai décidé de faire avec des petits lardons que je

vais **hacher grossièrement** sur **une planche** et je vais **ajouter** là-dessus des petits **morceaux de gingembre**.

Lorsqu'on a un mélange, un amalgame qui est presque parfait, bien compact, bien homogène on va donc **façonner en** petite boulette, alors, qui était la forme ancienne. On ne **rajoute** pas de farine dans le **mélange** parce que le **fruit à pain** contient suffisamment de **fécule** qui permet à l'ensemble **de tenir**. Mais par contre on va **s'aider de** farine pour fariner les mains, pour aider à **façonner** les boulettes. Donc on se **farine bien les mains** pour **avoir les mains bien sèches**. On prend l'équivalent d'**une grosse noix du** mélange, la grosseur d'une balle de baby foot à peu près et on va le **disposer dans la paume de la main** et on va **faire avec un mouvement circulaire**, on va **rouler ce mélange** pour **bien serrer** pour avoir une boulette qui va **bien se tenir** et qui sera **enrobée de** farine. Alors, le fait d'avoir la petite bouche de farine autour a permis certainement de faire tenir la boulette bien sûr mais aussi va permettre d'avoir un croustillant.

Lorsqu'on va **faire cuire** ensuite ces petites boulettes **à la friture** dans **une friteuse** alors n'hésitez pas. On peut difficilement réaliser ces genres de boulette dans une poêle **de très peu d'huile** donc **à défaut de friteuse** une poêle avec **suffisamment d'huile** pour que le **bain d'huile** recouvre les boulettes. On va donc **obtenir par l'ajout de** farine un croustillant, un croustillant tout l'extérieur de la boulette ça **bien doré**, bien croustillant et **à l'intérieur** le mélange va rester bien moulu. Un p'tit mot concernant la cuisson, il faut la **frir dans un bain d'huile à 170 degré**. Laissez colorer suffisamment alors ça peut prendre **3 à 4 minutes de cuisson environ** et ensuite surtout **bien égoutter** pour **enlever l'excédent de matière grasse**. Terminez sur **un papier absorbant** pour continuer cette action là.

Illustration



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait le cuisinier en prenant un fruit à pain bien jaune ?
- b) Que fait le cuisinier quand il met le fruit à pain sur le feu ?
- c) Que fait le cuisinier en ajoutant différentes choses à la pulpe du fruit à pain ?
- d) Que fait le cuisinier en faisant de petites boules avec le mélange ?
- e) Que fait le cuisinier quand il met les petites boules dans un bain d'huile ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait le cuisinier en choisissant le fruit à pain ?
- b) Que fait le cuisinier pour cuire le fruit à pain ?
- c) Que fait le cuisinier pour avoir un mélange ?
- d) Que fait le cuisinier pour avoir des boulettes ?
- e) Que fait le cuisinier pour frire les boulettes ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

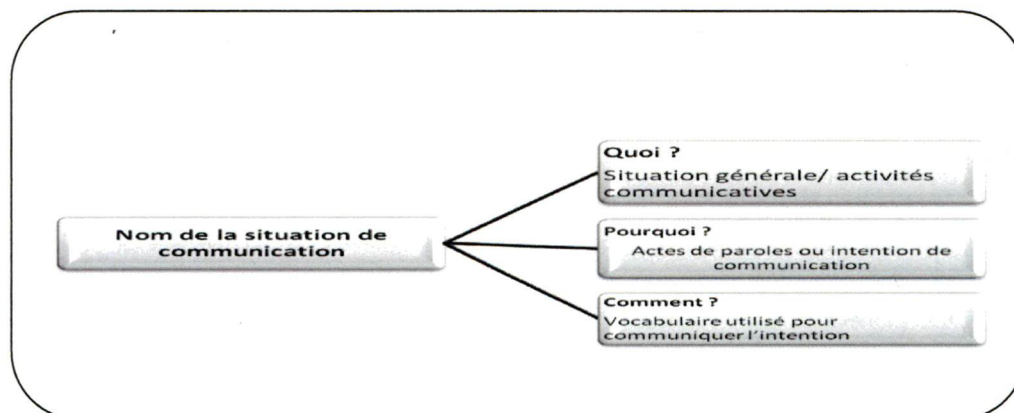
- a) Que dit le cuisinier concernant la qualité du fruit à pain à choisir ?
- b) Que dit le cuisinier concernant la préparation du fruit à pain pour la cuisson ?
- c) Que dit le cuisinier concernant les méthodes de cuisson ?
- d) Que dit le cuisinier concernant le contrôle de la cuisson ?
- e) Que dit-il concernant l'ajout des épices ?
- f) Pourquoi dit-il de s'aider de farine ?
- g) Que dit-il de faire faire pour façonner les boulettes ?
- h) Que dit-il concernant la cuisson des boulettes ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Fruit à pain- bien jaune- ça n'évoque pas - en état de maturité- perdre un p'tit peu de sa verdure- est à poids- est à maturité-éplucher- enlever le trognon, la partie centrale- découper en gros morceaux, cuire à l'eau, cuire à la vapeur, cuire entier, un gros feu de bois, dans la braise, recouvre de ...contrôle à l'aide de- ajouter différentes choses- de l'assaisonnement- des herbes à volonté, au choix, suffisamment, botte d'oignon, botte de persil haché finement, laisser nature, hacher grossièrement, petits morceaux, enrichir avec- fariner les mains- avoir les mains bien sèches- petite bouche de farine autour- faire tenir- prend l'équivalent de- une grosse noix de disposer dans- la paume de la main, avec un mouvement circulaire, rouler ce mélange, bien serrer- bien se tenir- enrobée de- à défaut de- réaliser dans une poêle- cuire à la friture, dans une friteuse- 3 à 4 minutes de cuisson, laisser colorer suffisamment- frire dans un bain d'huile- bien doré- bien croustillant- enlever l'excédent de matière grasse- terminer sur un papier absorbant bien égoutter- Façonner

3

Haricots frits

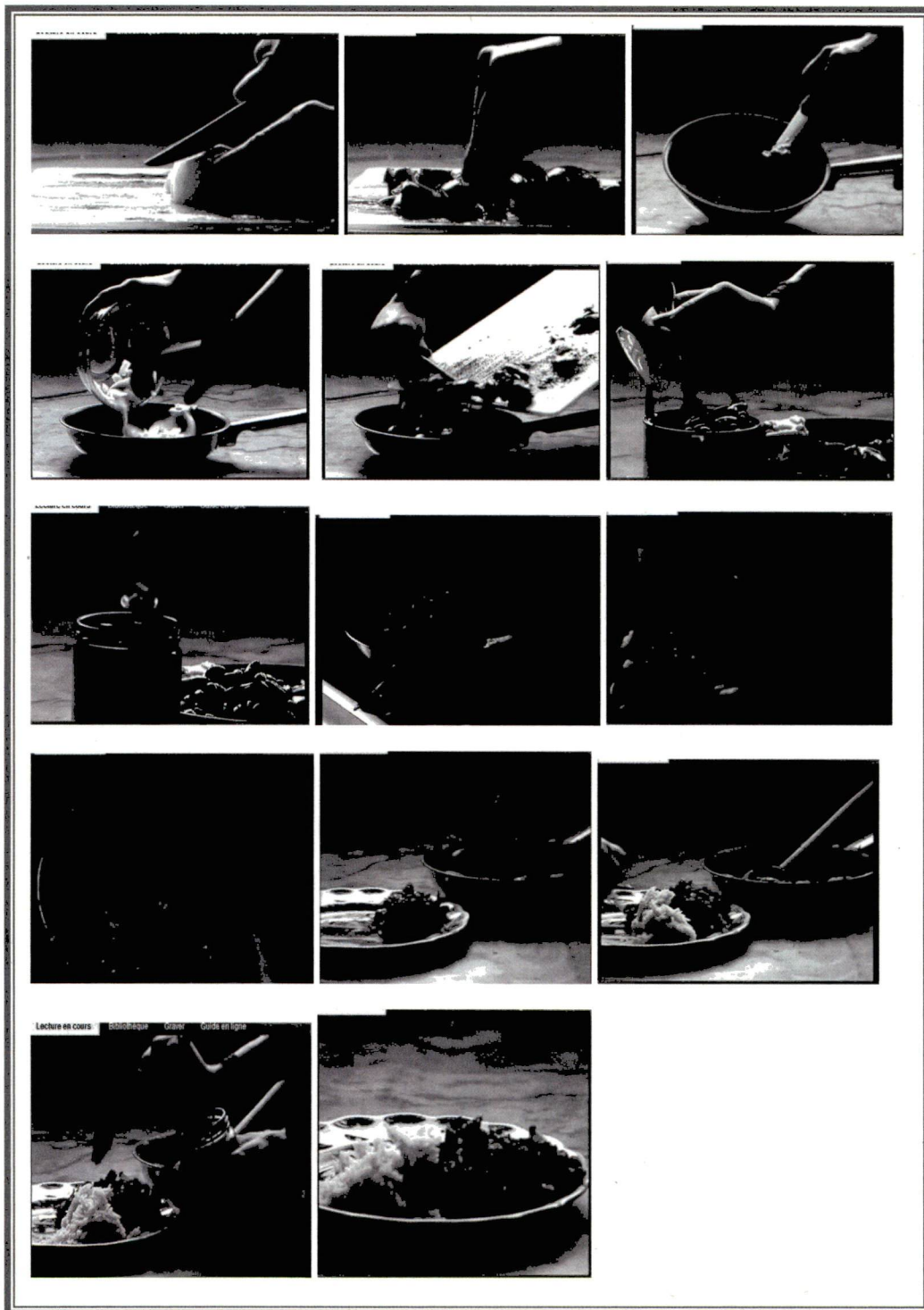
On sait des Haricots. Pour réaliser des Haricots en 10 minutes avec ces ingrédients vous pouvez faire des haricots frits : une boîte d'haricot, un oignon, deux tomates du beurre et du bouillon de légumes.

Vous commencez par **couper** l'oignon en dés et les tomates en **dés**. Mettez du beurre dans un **poêle à fonds épais**, ajouter des oignons et des tomates, **ajouter** les **haricots**.

N'égouttez pas complètement les haricots laisser un peu de jus pour la cuisson, ajouter une cuillère de **bouillon de légumes** .**cuissez** le tout sur un **feu moyen** fort en remuant sans **couvercle**

Au début il y aura beaucoup de **liquide de cuisson** qui fera de grandes **bulles** mais quand c'est cuit une bonne partie du jus aura **éaporée**, les bulles seront petites, la consistance sera **poisseuse**. Voilà c'est **prêt**. **Servez** avec du riz pour une **protéine** complète. **Relevez le goût** avec une **sauce pimentée**. **Cette recette nourrit** deux personnes, une seule qui **a très faim**. N'oubliez pas de **manger** cinq fruits et légumes par jour. Pour votre santé mangez plus!

Illustration



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait Pierre quand il parle de ce qu'on va utiliser pour la recette ?
- b) Que fait-il quand il met en petits morceaux l'oignon et la tomate ?
- c) Que fait-il quand il ajoute du beurre, les légumes, les haricots dans une poêle sur le feu ?
- d) Que fait-il quand il dresse les haricots frits dans une assiette avec du riz ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait Marc en présentant les ingrédients ?
- b) Que fait-il en préparant les légumes ?
- c) Que fait-il pour frire les haricots ?
- d) Qu'est-ce qu'il faut faire quand les haricots sont prêts ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

- a) Que dit Marc quand il veut dire le nom des ingrédients ?

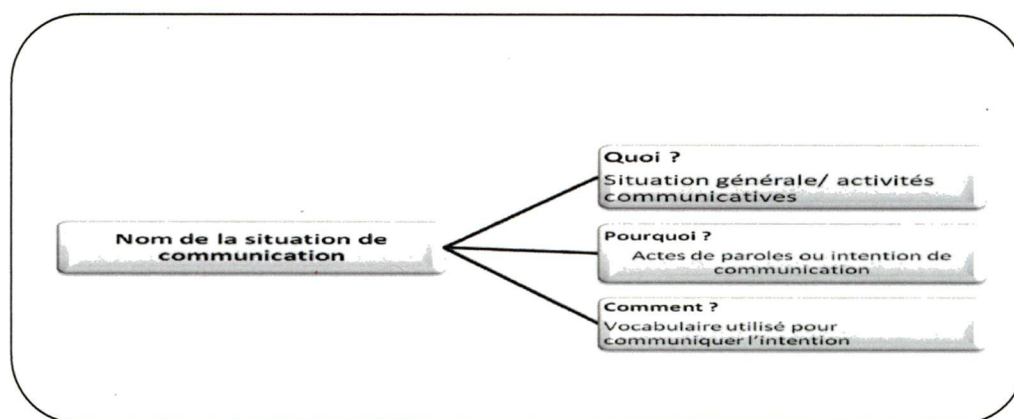
- b) Comment dit-il de couper les légumes ?
- c) Où dit-il de mettre du beurre ?
- d) Qu'est-ce qu'il dit d'ajouter dans la poêle ?
- e) Qu'est-ce qu'il dit concernant les haricots ?
- f) Comment dit-il de cuire les Haricots ?
- g) Qu'est-ce qu'il dit sur la vérification de la cuisson ?
- h) Qu'est-ce qu'il dit concernant la consommation des haricots ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Vocabulaire à retenir

Du beurre - poêle à fonds épais, jus évaporé..., consistance poisseuse, voilà c'est prêt, couper en dés, une boîte d'haricot, du bouillon de légumes ; ajouter, égoutter complètement... ; laisser un peu de jus - la cuisson ; cuire sur- un feu moyen ; sans couvercle, beaucoup de- liquide de cuisson ; grandes bulles, servez avec... pour une protéine complète, relever le goût avec... une sauce pimentée, cette recette nourrit... ;

Pour réaliser cette recette, il va falloir six œufs. Donc vous gardez tout simplement deux **œufs entiers** et quatre blancs d'œuf puisque les protéines sont principalement dans l' **blanc d'œuf**, une pomme de terre que j'ai **coupé en p'tit dés**, **un demi poivron rouge et un demi poivron vert**, un petit oignon, une échalote, **un p'tit peu de tabasco** ou de piment, du sel du poivre.

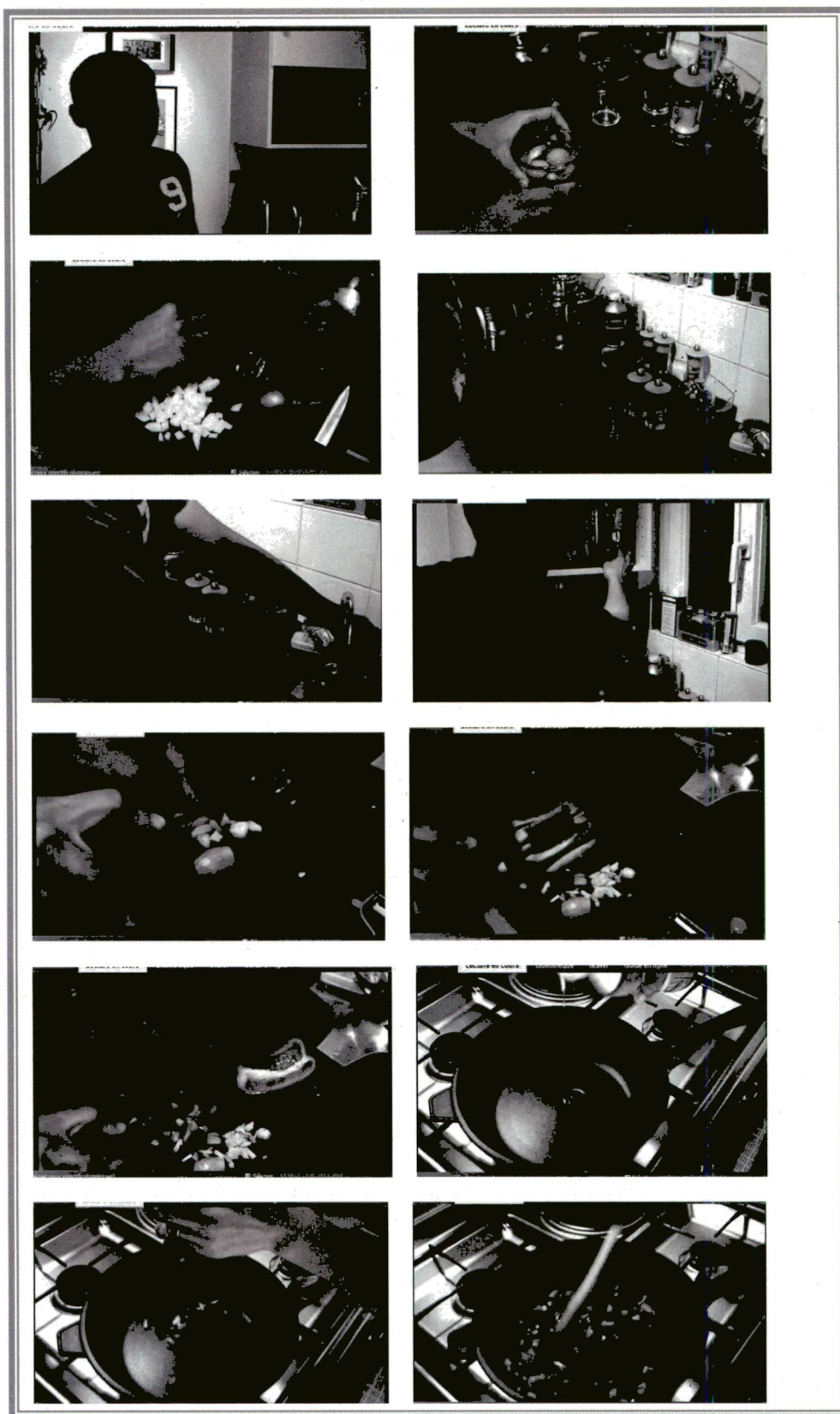
Pour commencer notre recette, on va tout simplement **découper** notre petite pomme de terre **en petit cube** très fin, on va mettre un p'tit peu d'eau puis on va faire **cuire ça à la vapeur au micro onde** pendant deux p'tites minutes. Ensuite donc on va **préparer** notre petite échalote. Voilà, on va le faire tout pareil, tout en p'tit cube en fait dans cette recette et on va **s'occuper également des poivrons**. Donc vous les **couper en lamelle**, vous **enlevez les pépins à l'intérieur**. Voilà, vous les coupez bien en lamelle assez fin et pareil aussi dans le même sens, faire de p'tit cube et vous **mettez tout ça d côté**.

On va **faire revenir à la poêle** nos petits légumes dans un premier temps. Voilà, dans une poêle, vous mettez **un tout p'tit peu de matière grasse** équivalent à **une cuillère à café** et on va faire revenir nos p'tits légumes notre échalote et les deux poivrons **poivron vert, poivron rouge** coupés en p'tits dés et vous faites revenir les **p'tits légumes**. Alors si vous aimez les p'tits légumes **croustillants**, si vous aimez un peu plus cuits, vous **laissez revenir** 3 à 4 minutes. Alors, une fois qu'ils sont cuits, on va **ajouter** les p'tites pommes de terre, on va **assaisonner** et ajouter les œufs. Donc voilà, je rajoute quelques gouttes de tabasco, je donne deux trois **tours de moulin** à poivre, je mets un peu d'sel **salez pas trop**, je rajoute les pommes de terre. Donc elles sont **précuites**, on continue à faire cuire une ou deux p'tites minutes sur le feu. **N'oubliez pas de faire sauter** un p'tit peu vos légumes.

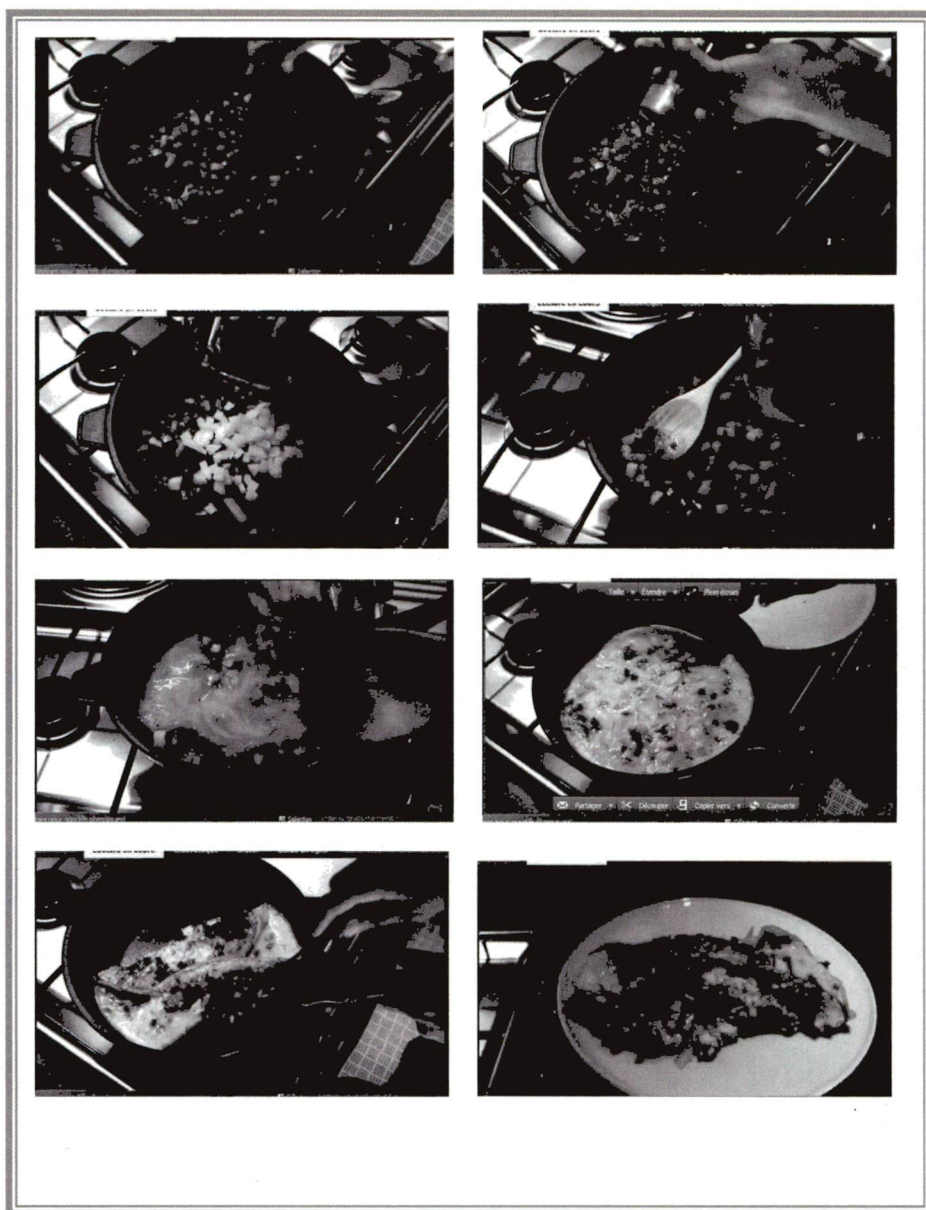
Ensuite vous prenez vos œufs, vous **trouez** un p'tit peu légèrement, bien **mélanger**. Voilà, vous avez deux **options**, soit vous **étalez** simplement vos œufs sur vos légumes, vous **laissez cuire**, vous **couvrez**, et ça vous fait une **omelette** ; soit vous mélangez, ça vous fait **une brouillade d'œuf aux p'tits légumes**. Bon je fais **la version omelette**. Je laisse tranquillement prendre mes œufs, ça va prendre deux p'tites minutes **le temps que** le dessus soit bien cuit. Voilà ça vous fait une **recette super protéinée** à manger. C'est bien de manger vos protéines le soir, surtout si vous avez fait l'entraînement ou le sport, ça **permet à** vos muscles **de puiser dans** vos réserves de protéines pour **bien se construire** pendant la nuit, voilà.

Et voilà, après quelques minutes de cuisson 3, 4 minutes, je vais la **plier en plusieurs**, ça dépend comment je le sens, je vais **servir dans l'assiette**. Et voilà, **voici un p'tit plat facile à réaliser** rapide, **tout le monde peut y arriver** hein ! et plein de protéine. Alors n'hésitez pas ! Que vous soyez à diète ou **sportif**, ce p'tit plat sera bien et c'est **parfait**. Bon appétit, **à bientôt !**

Illustration



Suite



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait Hervé quand il parle avant de commencer la recette ?
- b) Que fait Hervé en disant ce qu'on va utiliser ?
- c) Que fait Hervé en découpant les légumes et en passant les pommes de terre au micro onde ?
- d) Que fait Hervé en cuisant les légumes et en ajoutant les œufs aux légumes sur le feu ?
- a) Que fait-il en disposant l'omelette dans une assiette ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait Hervé pour annoncer la recette ?
- b) Que fait Hervé pour présenter les ingrédients ?
- c) Que fait Hervé pour apprêter les ingrédients ?
- d) Que fait Hervé pour réaliser l'omelette ?
- e) Que fait Hervé en servant l'omelette ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

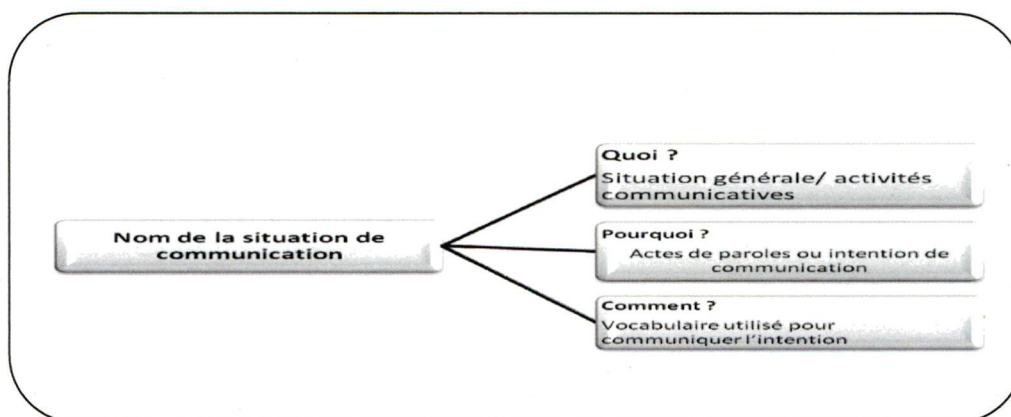
- a) Que dit Hervé pour saluer ?
- b) Que dit-il pour présenter la recette ?
- c) Que dit-il en montrant les ingrédients ?
- d) Que dit-il en préparant les légumes ?
- e) Que dit-il en faisant cuire les légumes ?
- f) Que dit-il en assaisonnant les légumes ?
- g) Que dit-il en ajoutant les œufs ?
- h) Que dit-il quand les œufs sont cuits ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication, tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet.. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Vocabulaire à retenir

Un demi poivron- tabasco- découper en petit cube- cuire à la vapeur- couper en lamelle- enlever les pépins à l'intérieur- mettre d' côté- faire tout pareil- matière grasse- cuillère à café- légumes croustillants- laisser revenir- tour de moulin- rajouter- quelques gouttes de- précuits- faire cuire... sur le feu- trouer- version – brouillade d'œuf- recette hyper protéinée-œufs entiers- blanc d'œuf- Pour réaliser- Puiser dans... - plier en- servir dans- c'est parfait- un p'tit peu de- couper en p'tit dés

1

Comment cirer ses chaussures sans cirage

Aujourd'hui je vais vous montrer comment **cirer** vos **chaussures** quand vous n'avez pas de **cirage**. Pour se faire vous aurez besoin d'une banane et d'un **chiffon**.

Premièrement, **épluchez** la banane. Deuxième étape on prend la banane et **on se sert de l'intérieur de la banane** sur la chaussure. Comme ceci, je prends et je **frotte**, une fois que j'ai fait ceci, je reprends mon **torchon** et je frotte pour **enlever les résidus**, pour **faire briller**.

Et voilà des chaussures toutes neuves !

Illustration



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait Vincent avant de montrer le truc ?
- b) Que fait-il en montrant la banane et le torchon ?
- c) Que fait en utilisant la banane et le torchon ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait Vincent en présentant le truc ?
- b) Que fait-il en présentant le matériel ?
- c) Que fait-il en cirant les chaussures ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découvert. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

- a) Que dit Vincent pour annoncer ce qu'on va faire ?
- b) De quoi on a besoin ?
- c) Que dit-il de faire avec la banane ?

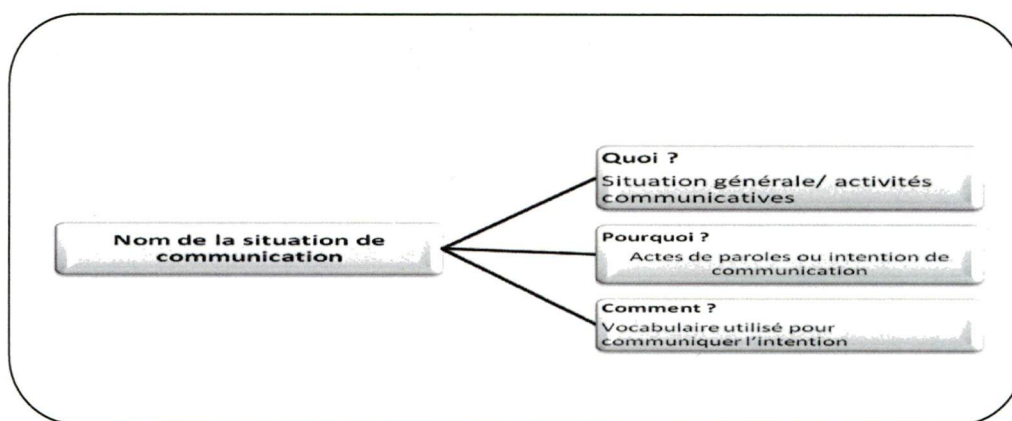
d) Que dit-il de faire avec le torchon ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Vocabulaire à retenir

Cirer- chaussures- chiffon- torchon- éplucher- frotter- torchon- enlever les résidus- faire briller- voilà.

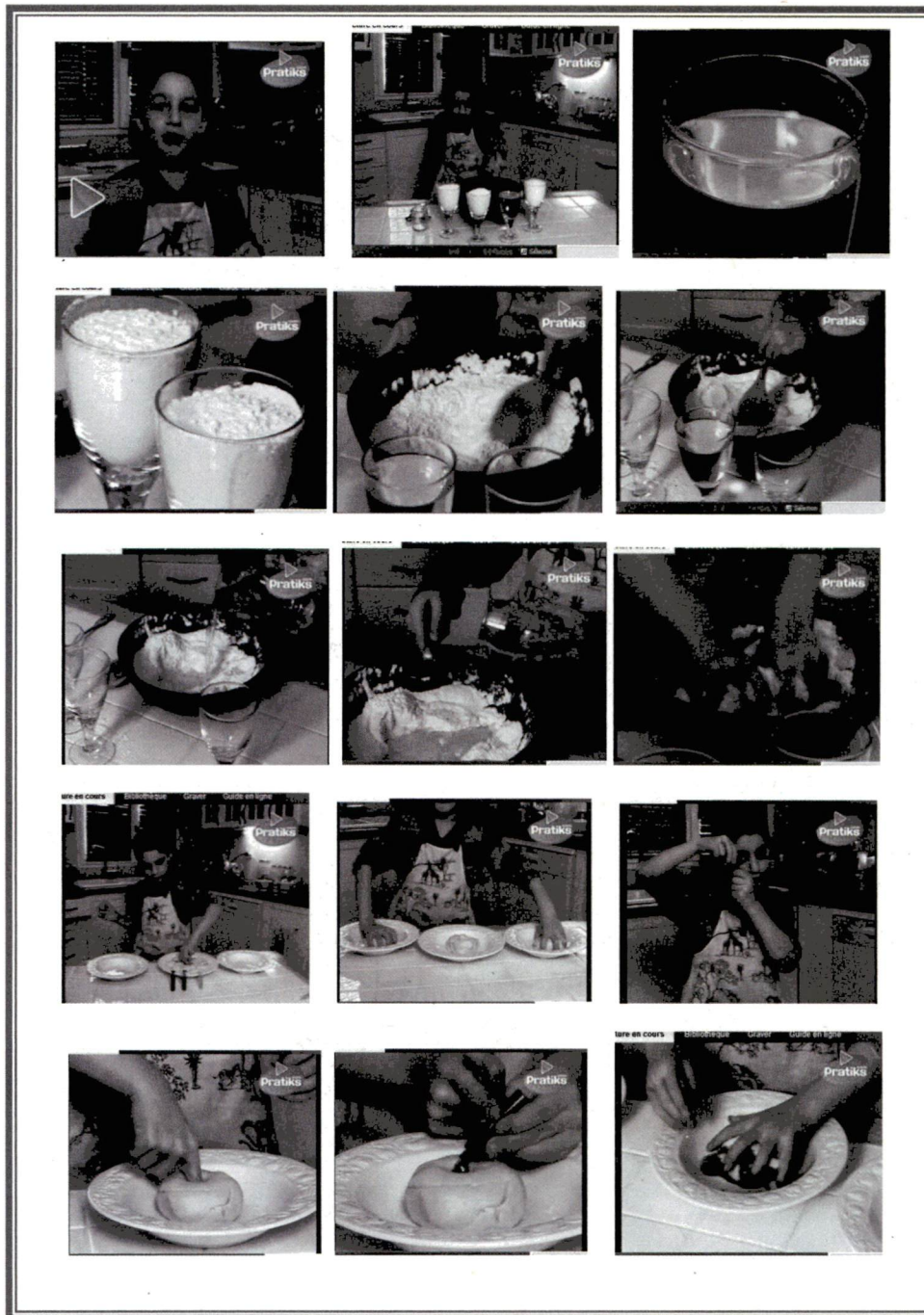
Bonjour les enfants ! **Aujourd'hui on va faire de la pâte à sel.** Pour faire de la pâte à sel les enfants, **on a besoin d'un verre de sel, d'un verre d'eau tiède, et deux verres de farine et une cuillère à soupe de l'huile d'arachide.** Premièrement je vais **mélanger** le sel et la farine ensemble. Je mélange le tout avec une spatule. **C'est un peu fatigant** c'est vrai, mais j'arrive en tout cas. **J'suis un pro** de la pâte à sel. Deuxièmement on **rajoute dans le plat** l'eau tiède et l'huile d'arachide, je fais **un puits** au milieu de la pâte à sel à moitié faite et **verser** l'eau **dedans** après l'huile d'arachide, je mélange. Une fois qu' c'est un peu pâteux, on peut malaxer avec les mains ; et je malaxe. Ça s'appelle malaxer **ce que j'fais là.** Alors si votre pâte est **trop collante** vous **rajoutez ça de** farine d'accord ! ou une **cuillère entière d'accord !** ou une cuillère à soupe. Alors il faut essayer de détacher la farine qui colle au bras. Si votre boule **s'effrite** vous rajoutez **un p'tit peu d'eau** voilà. Là **j' suis en train de** faire une boule. Maintenant que notre pâte à sel est bien faite **bien ronde, bien stable,** on va la colorier la **cuire** et faire des **sculptures.** Pour **colorier** votre pâte à sel utiliser du **colorant alimentaire.**

On fait trois **p'tites** boules parce qu'on a trois **colorants différents.** Je fais trois **boules égales** de la **même taille.** On a fait la boule bleue et on va faire la rouge ensemble. C'est parti ! On **dévisse le bouchon,** voilà, on fait un trou avec mon doigt, je mets **la moitié du jus,** maintenant je malaxe et après je vais me laver les mains. Oh c'est du sens (rire) ! **Je malaxe** la boule blanche qui est pas encore faite, quand j'aurais fini la **boule rouge,** je f'rai la même chose avec la boule orange.

J'ai fini d'colorier, je vais faire les formes, on va enfin pouvoir s'amuser. Là j' fais des cheveux et les cheveux c'est pour le bonhomme. On peut utiliser **un presse ail** pour faire les cheveux du **bonhomme,** on peut utiliser **un rouleau** pour aussi **étaler la pâtisserie** si on a besoin. Vous pouvez aussi avoir un couteau pour **couper** votre **pâte à sel.** Attention ! Le couteau, il faut pas qu'il soit **tranchant** parce que vous pouvez vous **faire mal.** Et aussi, sinon aussi vous pouvez **demander à** votre papa ou votre maman **des idées** pour vous aider. **Voilà !** Maintenant là **j'y vais.**

Alors, pour la cuisson c'est très simple soit vous **laisser sécher à température ambiante** pendant une journée entière, soit pour aller plus vite, vous **utilisez votre four.** Donc vous le **préchauffez** à 70, 80 degré et vous mettez vos objets à cuire **environ de trois à six heures.** Vous pourrez ensuite passer à la phase de vernissage. Et voilà ! Les magnifiques œuvres d'art des enfants qui sont prêts à être vernis. Donc en utilisant **du vernis à bois,** c'est mieux comme ça, ça les **préservera** plus longtemps.

Illustration



Suite



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait Matthieu en parlant avant de commencer la démonstration ?
- b) Que fait-il en montrant du doigt des objets sur la table ?
- c) Que fait-il quand il commence à tout mélanger ?
- d) Que fait-il quand il présente du colorant ?
- e) Pourquoi utilise-t-il des articles de cuisine ?
- f) Pourquoi faut-il appeler les parents ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait Matthieu en présentant le truc ?
- b) Que fait-il en présentant les ingrédients ?
- c) Que fait Matthieu pour faire de la pâte à sel ?
- d) Que fait-il pour colorier la pâte à sel ?
- e) Que fait-il pour donner forme à la pâte à sel ?
- f) Que peut-on faire pour cuire les objets formés ?
- g) Comment embellir les objets cuits ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

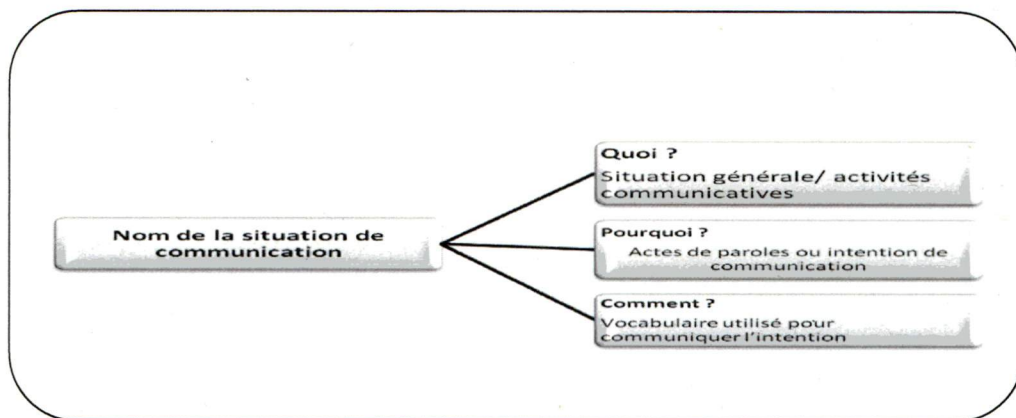
- a) Que dit Matthieu pour saluer les auditeurs ?
- b) Que dit-il pour annoncer ce qu'on va faire ?
- c) Que dit-il qu'on va utiliser pour faire de la pâte à sel ?
- d) Que dit-il en mélangeant les ingrédients ?
- e) Que dit-il de faire pour avoir une pâte bien stable ?
- f) Que dit-il d'utiliser pour colorier ?
- g) Que dit-il de faire avec la pâte ?
- h) Que dit-il de faire pour ajouter le colorant ?
- i) De quels articles de cuisine dit-il de s'aider ?
- j) Que dit-il de demander en parlant aux parents ?
- k) Que dit la maman de Matthieu de faire si on choisit de sécher les objets au soleil ?
- l) Que dit-elle de faire si on décide de mettre les objets au four ?
- m) Qu'est-ce qu'elle dit concernant le vernissage ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication, tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Vocabulaire à retenir

pâte à sel- on a besoin de – un verre de- une cuillère à soupe de -l'huile d'arachide- spatule- un peu fatigant- un pro de- eau tiède- dans le plat- malaxer avec- faire un puits- verser- cuillère entière- détacher- rajouter- coller au bras- s'effrite- ronde-stable- colorier- cuire-faire des sculpture, des boules- colorant alimentaire- colorant différent- faire un trou- dévisser- presse-ail- phase de vernissage- vernis à bois- température ambiante- préchauffer à..



Comment supprimer la buée sur un miroir

Bonjour ! Aujourd'hui je vais vous montrer comment enfin vous **débarrasser de** la buée que vous trouvez sur vos miroirs.

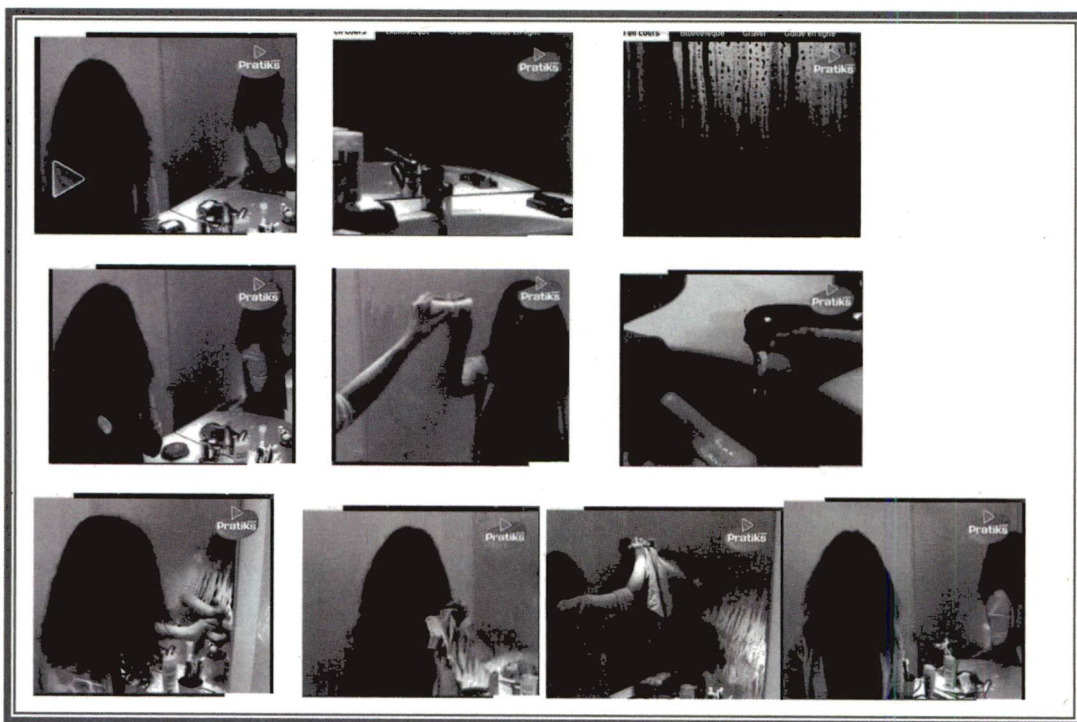
C'est vrai que souvent quand on **sort du bain** quand on **sort de la douche** avec la quantité de chaleur et de la vapeur les miroirs sont **couverts de buée** et ça c'est **franchement embêtant**.

Alors **pour ça rien d'plus simple**, il vous suffit vos savons qu'on va **frotter contre** la vitre. Il faut savoir qu'il ne faut pas hésiter à **appliquer une généreuse couche** de savon et que si vous n'arrivez pas et que ça ne luise pas bien vous pouvez l'**humidifier légèrement**.

Une fois que vous avez **intégralement recouvert** votre miroir de savon, vous n'avez qu'à **effacer les traces de savons** avec un **chiffon blanc sec**. Et voila une fois que vous avez fini d'nettoyer le savon avec un chiffon sec, la vitre est **finie**. Et vous n'aurez plus d' buée pendant environ un mois. Au bout d'un mois il n'y aura qu'à recommencer la même chose et vous n'aurez plus jamais d'buée sur vos miroirs.

Merci et à bientôt !

Illustration



Exercices

1. Je découvre les activités communicatives

Consignes

Lis bien le texte, observe bien les images et essaie d'identifier les activités communicatives de cette situation. Pour identifier les activités communicatives réponds aux questions suivantes en trouvant le verbe correspondant à chaque fois.

Questions

- a) Que fait Sophie en parlant avant de commencer la démonstration ?
- b) Qu'est-ce qu'elle en montrant un lavabo avec de l'eau qui dégage de la chaleur ?
- c) Qu'elle fait en utilisant le savon et le torchon ?

2. Je découvre les actes de parole

Consignes

Maintenant que tu as identifié les activités communicatives, lis le texte une deuxième fois et essaie d'identifier les intentions langagières pour chaque activité communicative. N'oublie pas de regarder les images au besoin.

Questions

- a) Que fait Sophie en présentant le truc ?
- b) Que fait -elle en expliquant la présence de buée sur le miroir ?
- c) Que fait-elle pour supprimer la buée sur le miroir ?

3. Je découvre les notions langagières

Consignes

Tu arrives ici à ta dernière découverte. Tu vas découvrir les notions langagières utilisées pour exprimer les intentions langagières, c'est-à-dire les structures et le vocabulaire utilisés. Pour cela, relis le texte et essaie de répondre à ces questions. N'oublie pas de noter les nouveaux mots ou expressions découverts. Si tu n'y arrives pas demande à ton enseignant de t'aider.

Questions

- a) Que dit Sophie pour saluer ?
- b) Que dit-elle pour parler de ce qu'on va faire ?
- c) Que dit-elle sur la présence de buée sur le miroir ?
- d) Que dit-elle en utilisant du savon ?

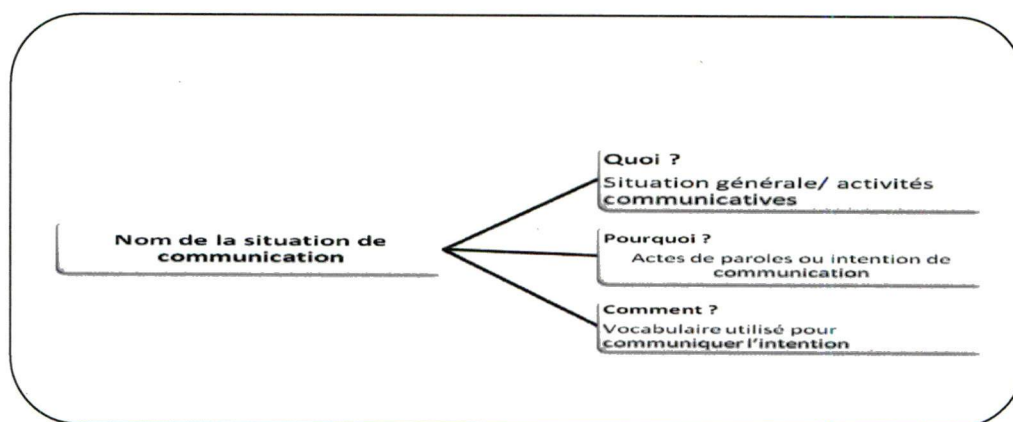
e) Que dit-elle en utilisant un torchon ?

4. Je réinvestis

Consignes

À cette étape, tu vas travailler en équipe avec tes camarades pour réaliser une micro-tâche en suivant les étapes suivantes :

1. Associer le vocabulaire recueilli lors de l'étape 3 à l'activité de communication, aux actes de parole identifiés à l'étape 2 ;
2. Reconstituer l'activité de communication à l'oral autour du même thème en utilisant les mots ou expressions nouvelles recueillis. Tu peux y arriver mieux en suivant le schéma suivant. L'enseignant passera de temps en temps dans ton équipe.



5. Je retiens

Consignes

Maintenant que tu comprends bien la situation de communication tu vas réaliser en équipe une situation de communication sur le même modèle mais en choisissant un autre sujet.. Pour t'aider tu peux t'inspirer du schéma précédent et tu peux utiliser parmi les mots de l'encadré ci-dessous. Quand le travail est terminé, l'enseignant demandera à l'équipe de venir le présenter à l'oral devant toute la classe.

Vocabulaire à retenir

Se débarrasser de – sort du bain- sort de la douche- quantité d'chaleur- miroir- couvert de buée- c'est franchement embêtant- pour ça rien d'plus simple- il vous suffit de- frotter contre- il faut pas hésiter à- appliquer une généreuse couche de- humidifier légèrement- recouvrir intégralement- effacer les traces avec- un chiffon blanc sec- la vitre est finie- pendant environ- recommencer la même chose- plus jamais

CONCLUSION

Ceci met fin à cette première série d'apprentissage du vocabulaire en contexte. Nous espérons que tu as aimé l'expérience et que tu as appris en contexte beaucoup de mots et d'expressions. Maintenant nous allons passer à une phase orale. Tu vas utiliser les mots que tu as appris dans ta conversation avec tes amis. Ton enseignant va organiser des séances de communication orale en classe sur les mêmes sujets que tu viens de découvrir. Tu n'auras qu'à utiliser les mêmes mots ou expressions dans le bon contexte. Alors, bonne chance dans cet exercice !

Note : Quelques mots sont mis en gras dans les textes afin de te permettre de voir le contexte , plus clairement le sens d'utilisation de ces mots ou expressions.